Miradas contemporáneas en educación

Compilación
Adela Molina Andrade

Adolfo León Gómez G.
Christian Berger
Eugenia Etkina
Mailing Rivera Lam
Carmen Alicia Martínez R.
Adela Molina Andrade
Rigoberto Castillo
Roland Anrup

Serie Miradas Contemporáneas

No. 1

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DISTRITAL

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSE DE CALDAS

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE

Miradas contemporáneas en educación

Serie Miradas Contemporáneas

No. 1

Compilación
Adela Molina Andrade

Adolfo León Gómez G.
Christian Berger
Eugenia Etkina
Mailing Rivera Lam
Carmen Alicia Martínez Rivera
Adela Molina Andrade
Rigoberto Castillo
Roland Anrup

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE
Universidad del Valle
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Comité Editorial-CADE

Adela Molina Andrade: 2006-2012
Carlos Javier Mosquera Suárez: **2013**
Presidente CADE

Álvaro García Martínez
Representante grupos de investigación Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-INTERCITEC, y del Grupo Didáctica de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de Educación en Ciencias.

Sandra Soler Castillo
Representante de los grupos de investigación Identidad, Lenguaje y Cultura, Moralia, Estudios del Discurso, Educación Comunicación y Cultura del Énfasis de Lenguaje y Educación.

Olga Lucía León Corredor
Representante de los grupos de investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas GIIPLyM, Matemáticas Escolares Universidad Distrital-MESCUD, del Énfasis de Educación Matemática.

Rigoberto Castillo
Representante de los grupos de investigación Formación de Educadores, del énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada.

José Javier Betancourt Godoy
Representante de los estudiantes del DIE-UD

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE

Rosalba Pulido de Castellanos
Directora Nacional

Germán Vargas Guillén
Coordinador DIE, Universidad Pedagógica Nacional

Carlos Javier Mosquera Suárez
Director DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Jaime Humberto Leiva
Coordinador DIE, Universidad del Valle

Inocencio Bahamón Calderón
Rector

Boris Bustamante Bohórquez
Vicerrector Académico
Facultad de Ciencias y Educación
Doctorado Interinstitucional en Educación

Miradas contemporáneas en educación / Adela Molina Andrade ... [et al.]. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2013.
156 p. ; cm.
ISBN 978-958-8832-00-5
e-ISBN 978-958-8832-01-2
1. Educación - Investigaciones 2. Pedagogía 3. Formación profesional de maestros 4. Violencia en la educación 5. Ciudadanía
I. Molina Andrade, Adela
371.102 cd 21 ed.
A1410037
CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Primera edición, 2013

© U. Distrital Francisco José de Caldas

Preparación Editorial
Doctorado Interinstitucional en Educación
Sede U. Distrital Francisco José de Caldas
http://die.udistrital.edu.co

Elban Gerardo Roa Díaz
Asistente editorial
eventosdie@udistrital.edu.co

Fondo de publicaciones
U. Distrital Francisco José de Caldas
Cra. 19 No. 33-39. Piso 2.
PBX: (57+1) 3238400, ext. 6203

Diseño, Diagramación e impresión
Fundación Común Presencia
Cra 11 No. 61 - 35. Tel: 2495782

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Tabla de contenido

Introducción 7

Un comentario justificacionista a la "adicción justificacionista" de D. Miller
Adolfo León Gómez G. 11

Violencia escolar en las instituciones educativas chilenas
Christian Berger 39

Conocimiento pedagógico de contenido y formación de profesores de secundaria
Eugenia Etkina 69

Mundos representados: Lectura y escritura en la universidad
Mailing Rivera Lam 89

La formación investigativa de los y las profesoras: reflexiones desde la investigación en didáctica de las ciencias
Carmen Alicia Martínez Rivera
Adela Molina Andrade 109

Strategic knowledge and strategic competence
Rigoberto Castillo 121

La ciudadanía y su enfoque conceptual
Roland Anrup 139

Introducción

El Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas (DIE-UD), en su compromiso por contribuir con la construcción de conocimiento disciplinar, pedagógico y cultural, así como el de aportar en el análisis y formulación de políticas públicas en educación, ofrece el seminario *Miradas Contemporáneas en Educación: algunos puntos claves para el debate*. Este tiene como propósito constituirse en un escenario constructivo, destinado a la reflexión, y al estudio permanente en torno a los temas y problemas contemporáneos de la educación, así como para la observación e incidencia en la formulación de políticas pedagógicas, aportando elementos críticos a los procesos que actualmente se adelantan al interior de la Universidad, en el plano distrital, nacional y latinoamericano.

De otra parte, el DIE-UD, como espacio de diálogo, confrontación de saberes y construcción de conocimientos, tiene como compromiso desarrollar acciones que articulen a la comunidad educativa en general en torno a los problemas objeto de estudio, desde perspectivas plurales de la educación que contribuyan tanto a la consolidación de políticas públicas, así como a la formación de una comunidad académica crítica.

Igualmente, comprometidos con el objetivo de "crear las condiciones para la generación de grupos y programas de investigación interdisciplinaria que se orienten a la construcción de propuestas educativas y a la solución de los problemas educativos nacionales", convoca por intermedio de este Seminario a la participación de la comunidad en los debates actuales de la educación, así como en la construcción de tejido investigativo, y al reconocimiento de distintas alternativas para la solución de los problemas, teniendo en cuenta la diversidad de visiones propias de las disciplinas involucradas.

Con esta publicación, queremos inaugurar nuestro séptimo año y solo representa una pequeña muestra de las conferencias ofrecidas, que hasta el momento ascienden aproximadamente a setenta, con una participación de la comunidad cercana a las 8.000 personas. El libro está compuesto de ocho capítulos, de profesores invitados y del DIE.

La primera sección corresponde a la conferencia del profesor Adolfo León Gómez: "Un comentario justificacionista a la *adicción justificacionista* de D. Miller:

en favor de un cierto oscurantismo y una cierta bobería". En torno a una idea de Miller (2007), se confronta el antijustificacionismo radical mediante una propuesta de "justificación crítica" desde la perspectiva de Ch. Perelman (1976, 1977, 1988) y con el aporte *popperiano* del origen del pensamiento crítico en el marco de la argumentación. Gómez explica el razonamiento práctico (en el sentido perelmaniano) fundamentalmente como un razonamiento justificativo. En este sentido, justificar es "tratar de ser justo" y aplicar la regla de justicia, que para Perelman es una regla de acción, y también es ser razonable. Adicionalmente, el razonamiento práctico, que no el teórico, es responsable y, por ello, expresión de la capacidad de decidir, ojalá "con los ojos abiertos".

En el segundo capítulo: "Violencia escolar en instituciones educativas chilenas", el profesor Christian Berger realiza una mirada a la investigación aplicada con contenidos teóricos y programas de prevención en Chile, también presenta información actualizada y válida para afrontar el problema de manera integral, y representa un llamado a la acción tanto a nivel de programas como de políticas públicas. El profesor Berger enfatiza en la necesidad para que investigadores se concentren en la elaboración de conocimiento pensando en la realidad social, cultural y educativa de América Latina, dado que se tiende a retomar modelos conceptuales elaborados en Estados Unidos y Europa, modelos construidos para realidades diferentes a las nuestras, por lo cual su invitación es a que las búsquedas conduzcan a "conocimiento propio".

A continuación, en el tercer capítulo: "Conocimiento pedagógico del contenido y formación de profesores", la profesora Eugenia Etkina propone reflexionar acerca de lo que deben saber los profesores de ciencias para enseñarla, y que puede resumirse en el *conocimiento pedagógico del contenido*, noción propuesta por Shulman (1987). Este conocimiento contempla varios aspectos: los contenidos, su origen, cómo se aprenden; en este punto reitera la importancia de lo colectivo y social, argumentando que todos aprendemos mejor cuando podemos hablar con los demás. Igualmente, llama la atención que el conocimiento pedagógico del contenido no es un traslape del contenido a ser enseñado. Todos estos aspectos son discutidos en el espacio de la formación y acción de los profesores.

Seguidamente, en el cuarto capítulo, encontramos la conferencia "Mundos representados: Lectura y escritura en la universidad", de la profesora Mailing Rivera. Ella se refirió a una experiencia investigativa sobre las representaciones sociales, acerca de la comprensión y producción de textos, realizada durante 2007 y 2008 y un posterior estudio (periodo 2009–2010) de tipo etnográfico en el mismo campo de las representaciones sociales en comprensión y producción de textos. La pregunta abordada fue: ¿por qué es importante el estudio sobre las represen-

taciones en la comprensión y producción de textos? La investigadora inicia con una reflexión paradigmática sobre la lectura y la escritura y sus implicaciones en el proceso de alfabetización. De tal forma, que cuando se aprende a leer y a escribir no sólo se aprenden códigos, también visiones y representaciones. Específicamente estos dos estudios buscaron, en los estudiantes de programas de pedagogía y licenciaturas, representaciones sociopolíticas emancipatorias con respecto a las políticas públicas.

En el capítulo cinco, la conferencia "La formación investigativa de los y las profesoras: reflexiones desde la investigación en didáctica de las ciencias", las profesoras Carmen Alicia Martínez y Adela Molina Andrade, tratan la necesidad de la formación de los profesores y profesoras en el campo de la investigación; al respecto se preguntan sobre ¿qué tipo de investigación se trata?, ¿la del físico, biólogo, químico?, y ¿qué papel juega la investigación didáctica en dicha formación? Así se abordaron dos temáticas: algunos problemas identificados en las visiones sobre el trabajo científico y la investigación en didáctica de las ciencias. En el primer caso, se presenta una revisión acerca de las visiones sobre el conocimiento científico que son promovidas en la clase. Con respecto al segundo aspecto, la caracterización de la didáctica como una disciplina, permite pensar en lo que sería la formación en investigación de los docentes.

La conferencia del profesor Rigoberto Castillo, que corresponde al sexto capítulo, trata sobre el papel que los profesores pueden desempeñar como hacedores de estrategias para propiciar, facilitar y orientar el encuentro del estudiante entre su ser, los problemas y la sociedad, mediante la construcción de los mecanismos lingüísticos más eficientes. El texto se centra en las teorías que iluminan la relación entre el conocimiento estratégico y el aprendizaje a saber: 1) La Teoría Cognitiva del Aprendizaje (Gagné, E, 1985) que contribuye a comprender procesos de lenguaje y pensamiento; 2) Las Dimensiones del Lenguaje y de la Literacidad (Kucer, 2005); y 3) La teoría sobre competencia comunicativa (Bachmn 1990). El artículo presenta la relación entre el conocimiento estratégico y la competencia estratégica, y para ilustrar el tipo de aprendizaje que ésta última puede facilitar, se contrasta el enfoque de aprendizaje superficial con el aprendizaje a profundidad como lo plantea Pushkin (2007).

Finalmente, en el capítulo séptimo: "La ciudadanía y su enfoque conceptual", el profesor Roland Anrup plantea que existen muchas formas de concebir la institución de ciudadanía y en su discusión se juegan problemas importantes. El modo en que definimos la ciudadanía está ligado al tipo de comunidad política que buscamos construir. Si tal proyecto está concebido de una manera radical y plural demanda la articulación entre diversas resistencias y movimientos que

pueden lograr una identidad compartida y una meta común. ¿Cómo debemos entender la ciudadanía? ¿Es el esfuerzo de crear identidades de ciudadanos una tarea vital para un proyecto democrático? ¿Puede esta identidad política plasmarse en la figura del ciudadano sin que implique la condición de súbdito a un Estado-Nación?

Un comentario justificacionista a la "adicción justificacionista" de D. Miller[1]

En favor de un cierto oscurantismo y una cierta bobería

Adolfo León Gómez G.[2]

1. David Miller ha divulgado en este país la idea de que la *justificación* (o acreditación) es una adicción, incluso una adicción infantil: "Mientras con más entusiasmo tratemos de satisfacerla, más insistente y más difícil de satisfacer se torna" (Miller, 2007: 22); debemos superarla, puesto que la adopción inicial de una proposición o de una política, incluido el racionalismo crítico:

> […] no es dictada por la razón ni es contraria a ella; lo que es contrario a la razón es solamente la retención de una *proposición* o de una *política* que no soporta la crítica seria. …La cuestión importante no es: ¿por qué debemos ser racionales?, que exige la justificación de la actitud racional, sino ¿qué hay de objetable (contraproducente, imprudente) en la adopción de una actitud racional? La primera pregunta parece irresoluble (como ocurre en el racionalismo acrítico). La segunda se puede responder (quizás sólo con la respuesta "nada") si la racionalidad depende de la crítica (como sucede en el racionalismo crítico). (2007: 20)

Este antijustificacionismo radical es una *versión* de las críticas que K. Popper propinó a todas las filosofías *fundacionistas* del pasado (racionalistas clásicos, empiristas y a Kant), y en su época a los neopositivistas del círculo de Viena.

2. Tomando a Miller como "sparring" quiero hoy referirme a una *justificación crítica* que ha introducido el pensador belga Ch. Perelman con su teoría de la Nueva Retórica –por favor, profesor Miller no se crispe–, y que ha desarrollado en distintas obras (Perelman, 1988, 1977, 1976).

1. Este texto fue leído en el tercer Congreso Nacional de Filosofía, realizado en Cali entre el 20 y el 23 de octubre de 2010.
2. Adolfo León Gómez Giraldo es licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas, Doctor en Filosofía de la Universidad de Lovaina (Bélgica) en donde también adelantó estudios de Lógica y Lingüística Teórica. En la actualidad, es profesor del Doctorado en Educación de la Universidad del Valle y miembro del Grupo de Investigación Interinstitucional de Lenguaje y Matemáticas. Trabaja las áreas de Filosofía del Lenguaje, Lógica y Teoría de la Argumentación. Así mismo, se desempeñó como Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas.

El tema de esta justificación lo abordaré desde el derecho y, sobre todo, desde la función judicial que es la que hace que el derecho sea legítimo. (Ibid., 1979)

Para confrontar a Miller partiré de algunas ideas popperianas de las que soy un observante casi estricto. Recordemos que el lógico Popper considera que la retrotransmisión de la falsedad en el razonamiento lógicamente válido es el organón de la crítica (Popper, 1972b: 31).

Recordemos también que uno de los argumentos usados –muy usados por Popper– es el argumento por la *regresión al infinito* que en uno de los ensayos que componen *El mito del marco* (Popper, 1979: 53-54), el autor considera (refiriéndose a la crítica de Anaximandro a Tales), "una crítica puramente lógica…", aunque agrega que el origen del pensamiento crítico (ese απεα cultural), se debe a la aparición de estos argumentos destructivos.

Pues bien, hace muchos años escribí un ensayo (Gómez, 1978: 3-8) consagrado a Popper y al empleo que él hace del argumento por la *regressio ad infinitum*. Los resultados de él fueron los siguientes:

- En los tiempos modernos, creemos que sólo Popper ha utilizado esta argumentación de manera tan amplia y sistemática como Aristóteles.
- La regresión al infinito tiene un gran parecido con la reducción al absurdo de la lógica formal y con frecuencia se habla "de *reductio and absurdum* mediante una *regressio ad infinitum*".

  Sin embargo, la regresión al infinito no es una *tautología lógica*. Por consiguiente, no siempre vale como procedimiento refutatorio.

  Esta conclusión, me la sugirió el filósofo francés J. Vuillemin (1967: 126-146; 1971: 118-131) en dos obras consagradas, una a Aristóteles y otra a San Anselmo. Fue él también quien me remitió a Bertrand Russell (1972: 329) que según el pensador francés parece que fue el primer filósofo que se interesó por el valor refutatorio de la *regression ad infinitum*.
- Pues bien, Russell distingue dos clases de regresión al infinito: una inaceptable y otra inocua. La primera se da cuando "dos o más proposiciones se unen para constituir el *significado* de alguna proposición: de estos constituyentes, hay uno al menos cuyo significado es igualmente compuesto, y así *ad infinitum*. Esta forma de regresión resulta de las definiciones circulares… En cada estado el término que debe ser definitivo reaparece y no resultará ninguna definición" (1972: 329). Esto se debe a que una significación no puede contener al infinito otras definiciones, so pena de volverse completamente indeterminada.

Pero no todas las regresiones infinitas son viciosas. Por ejemplo –continúa Russell–, "Si A es una proposición cuyo significado es perfectamente definido, y A implica a B, B implica a C, y así sucesivamente, tenemos un regreso infinito que no es objetable. Esto depende del hecho de que la implicación es una relación sintética, y que, aunque si A es un agregado de proposiciones, A implica a toda proposición que es parte de A, no se sigue que toda proposición implicada por A es parte de A. Así, no hay ninguna necesidad de completar la regresión infinita, como en el caso anterior, para que A adquiera significación" (329).

- De hecho, Popper que casi siempre utiliza la regresión infinita como argumento refutatorio, la vuelve inocua cuando plantea el trilema de Fries (1972a: 93ss), dogmatismo, regresión infinita, psicologismo, para el establecimiento de los enunciados de base de una teoría científica.

De todo lo anterior se concluye que, por una parte, Popper no recurre sólo a la lógica clásica bivalente como procedimiento refutatorio (la retrotransmisión de la falsedad), sino también a *argumentos* (retóricos o dialécticos, poco importa ahora) en el pleno sentido perelmaniano de la palabra, ya que son argumentos que a veces atinan y a veces no.

En (Gómez, 1993: 19-43) además de mejorar la definición de regresión infinita de Russell, la pongo en relación con la petición de principio y el círculo vicioso, que son fenómenos típicamente argumentativos[3].

3. En un ensayo que escribí después (Gómez, 2000, I: 8-9), llamé la atención sobre el hecho de que Popper había aflojado su idea logicista en (1972b, Cap. 8 y 1972c: 38-44), lo que me permitió hacer el empate que hoy hago.

En efecto, en el primer ensayo hace una analogía de las *teorías filosóficas,* ya no científicas, como el "realismo" y el "idealismo" berkeleyano, con el teorema de

3. Aquí encontramos una diferencia –no sé si pequeña o grande–, con Miller (2007: 21) pues él considera que toda regla lógica es petición de principio o círculo vicioso, mientras que Perelman (1988: 150-153) dice lo mismo pero de manera condicional contrafáctica: "si se pudiera hablar de petición de principio en la lógica, toda ley lógica lo sería y el principio de identidad que dice que toda proposición se implica a sí misma sería la petición de principio puesta en forma". Pero la petición de principio no es del orden de la lógica formal sino de la argumentación y tiene que ver con que toda argumentación es *ad hominen*, en el sentido perelmaniano de la palabra, es decir, que toda argumentación es para un auditorio, para un público.

El logicismo milleriano es de estirpe popperiana. Recordemos que Popper considera como *tautológica o cuasi tautológica* la teoría de la evolución en la versión de H. Spencer: "Sobreviven los más fuertes o los mejor adaptados", porque dice Popper que la única forma de "saber" que son "los más fuertes o mejor adaptados es porque sobreviven", en consecuencia esto es equivalente a decir que "sobreviven los que sobreviven", lo que es tautológico (Popper 1972b: 241-242). Pero si esta afirmación se entiende como un argumento contra Spencer, entonces, es, técnicamente hablando, una petición de principio estudiada por la Teoría de la Argumentación Perelmaniana. Al final diré un poco más sobre este logicismo que me parece un poco reductor del campo de la razón.

Gödel y plantea la siguiente tesis (¿o conjetura?): hay teorías filosóficas *falsas pero irrefutables* y *teorías verdaderas pero indemostrables.* Esta la completa en el segundo ensayo en que hace un esguince argumentativo, y acepta que podemos argüir *en contra* de las falsas y *en favor* de las verdaderas y sopesar el valor de unos y otros argumentos aunque *no de manera concluyente.* De hecho allí aporta varios "argumentos" que militan en *pro* del realismo y *contra* el idealismo.

4. En lo que sigue explicaré el *razonamiento práctico* tal como lo entiende Perelman, y en el que encuentro algunas *analogías* con el pensamiento popperiano, aunque también algunas grandes diferencias.

Digamos para comenzar que el razonamiento práctico es un razonamiento *justificativo,* lo que conlleva, en un sentido laxo:

4.1. Justificar es "tratar de ser justo"; la regla de justicia la formula nuestro autor así: "Los seres esencialmente semejantes deben ser tratados de la misma manera [es decir de manera semejante]. Perelman considera que esta regla de acción (principio de la razón práctica) permite derivar el principio de identidad de los indiscernibles (yo creo que también los principios de no contradicción y del tercero excluso), pero el paso inverso no es posible".

4.2. Este principio de acción siempre se ha considerado *razonable* ya que la justicia es la virtud que "sopesa", "compara" y "mide". Son las decisiones justas las que se consideran razonables, justificar es dar razones.

Pero:

No se justifica todo: querer justificarlo todo es una empresa insensata ya que es irrealizable puesto que conduciría a una *regresión viciosa* ("justificar la justificación de la justificación sin fin, lo que no sería ninguna justificación.

Esta característica la tiene en común el razonamiento práctico con el razonamiento teórico que Perelman llama "demostración" y que corresponde a lo que nosotros llamamos *derivación formal* con Popper y los lógicos.

La justificación solo tiene sentido cuando los actos o decisiones *son criticables o efectivamente criticados* por considerarlos *defectuosos, inconvenientes, inoportunos,* etc, lo que los hace inferiores a los que escapan a la crítica y a la necesidad de ser justificados (Perelman, 1976, 2: 50-51).

Una cierta inercia psíquica y social –análoga a la inercia física–, funda la técnica de la *cosa juzgada* que tiende a estabilizar ciertos juicios y a prohibir la discusión de algunas decisiones, y se prolonga en la técnica del *precedente:* así como hay que dar la prueba de la utilidad de cambiar un estado de cosas, también hay que

dar la prueba de la oportunidad de cambiar de conducta frente a una situación que se repite (Perelman, 1970: 296 y 1988: 141-142).

La inercia psíquica y social funda también la *presunción* a favor de lo normal, de lo habitual, de la opinión aceptada o del estado de cosas existente. El cambio, al contrario, debe justificarse cuando hay razones suficientes para hacerlo so pena de arbitrariedad. A quien toma iniciativas le incumbe el *onus probandi* (Perelman, 1988: 142-143). Como puede verse lo dicho en 4.2 –con algunas diferencias de matices– vale no sólo en el derecho, sino también en otros campos, e incluso en la vida de todos los días.[4]

4.3. Justificar no es "demostrar".

"Demostrar", que es lo que constituye el razonamiento teórico, es derivar una conclusión a partir de premisas, mientras que el razonamiento práctico es aquél que justifica una decisión.

Dicho en otros términos, en la "demostración" se habla de *proposiciones* (o enunciados) donde la verdad se trasmite de las premisas a la conclusión, o, inversamente, la falsedad se retrotrasmite de la conclusión a por lo menos una de las premisas; en cambio, la justificación que es de orden práctico sólo se hace sobre un acto, un comportamiento, una disposición a la acción, una escogencia o una decisión (Perelman, 1976, 2: 49; 1990: 333).

Sólo de *manera indirecta* se puede hablar *de justificación de un agente o de una proposición.* En el primer caso, justificar a un agente consiste en justificar su conducta; en el segundo, justificar una proposición o una regla es justificar el hecho de adherir a ella o enunciarla en un momento dado (Perelman, 1990: 333)

Sobre este punto 4.3, debemos hacer aún varias clarificaciones que amplíen esta diferencia de fondo entre razonamiento teórico y razonamiento práctico:

4.3.1. Debe hablarse de razonamiento práctico cada vez que *la decisión depende de quien la toma* "sin que de ella se desprendan las premisas en función de reglas de inferencia *indiscutidas,* independientemente de la intervención de toda voluntad humana" (333).

4.3.2. De lo anterior se sigue que *admitir* la conclusión de una razonamiento teórico (su verdad, su probabilidad o su corrección como debidamente inferida

4. Lo *normal* para Perelman es el *status quo.* En este punto hay una relativa coincidencia con Popper, quien considera que "tenemos que partir de él, incluso si deseamos criticarlo", porque es él quien "nos plantea problemas", en la vida práctica. La diferencia es de acento, ya que Perelman parece más conservador (Popper, 1981: 141-143). Sin embargo véase Miller (2007: 22-23).

en el caso, por ejemplo, de una lógica deóntica), “no es tomar ninguna decisión, sino *reconocer* la verdad de la conclusión o al, menos, la corrección de una inferencia, es decir de su conformidad con las reglas” (335).

4.3.2.1. Valga anotar, para aclarar parte de lo anterior, que razonamientos deónticos como éstos que expreso en lenguaje ordinario con su equivalente formal:

–Si hacer lo que debemos hacer nos compromete a hacer algo más, entonces este nuevo acto también es algo que debemos hacer [$OA \wedge O(A \rightarrow B) \rightarrow OB$].

–Si hacer lo que somos libres de hacer nos compromete a hacer algo más, entonces este nuevo acto es algo que somos libres de hacer. Esto quiere decir que hacer lo permitido no puede comprometernos a hacer lo prohibido:

[$PA \wedge O(A \rightarrow B) \rightarrow PB$].

–Si hacer algo nos compromete a hacer lo prohibido, entonces es prohibido hacer lo primero [$\sim PB \wedge O(A \rightarrow B) \rightarrow \sim PA$].

Todos estos razonamientos (Von Wright, 1970: 69-70) siguen siendo razonamientos teóricos.

4.3.3. Lo anterior permite entender que en el razonamiento teórico la conclusión se deriva de las premisas “de una manera, por así decirlo, *impersonal.* Es por esto que en el dominio del razonamiento teórico es posible elaborar “una lógica de la demostración puramente formal e, incluso, utilizar en esta materia, máquinas de calcular”.

5. Para aterrizar estas reflexiones podemos considerar un caso paradigmático: una sentencia de un *tribunal* que indica “además de la *decisión (el fallo)* por el juez (colegiado en este caso), los motivos que justifican el fallo del juez: los considerandos que indican las razones por las cuales la sentencia (le jugement) no es ilegal, no es arbitrario, que además debe descartar las objeciones presentadas contra tal o cual premisa del razonamiento”.

En este caso, la decisión se refiere a una situación concreta *(el caso).* Sin embargo, gracias a la técnica del precedente y a la regla de justicia [que sugiere tratar de la misma manera situaciones esencialmente semejantes] la decisión *(ratio dicendi)* puede convertirse “en una regla general en la que los otros jueces *deberán o podrán* inspirarse en situaciones similares”. (Perelman, 1990: 334-335)

Puesto que el razonamiento práctico debe ser *responsable*, pues no puede ser arbitrario ni estar forzado por la evidencia o la necesidad lógica, él remite –dice Perelman– a una “dialéctica del orden y de la libertad”, donde la *decisión* libre

debe presentarse como conforme a “un orden de valores que permiten considerarla como oportuna, legal, razonable; también podrá criticarse a partir de valores y normas reconocidas” (336-337).

Estos valores y normas reconocidos son los que permiten *apreciar* la decisión. Así, por ejemplo, si el mérito que se le concede a ella proviene de su eficacia en “lograr un bien o evitar un mal”, se supone que el fin perseguido no está en discusión; es la idea aristotélica de que la decisión *no tiene que ver con el fin sino con los medios* (337).

Pero también se “puede apreciar una decisión confrontándola con una regla a la cual hubiera debido conformarse y que hubiera podido violar” (337).

Incluso, el razonamiento práctico puede tener por objeto los fines y las reglas mismos, con la condición de que se esté *calificado* y que se disponga de criterios, es decir, fines y normas de orden superior, porque la naturaleza del razonamiento práctico “necesita encuadrar la decisión en un contexto de valores y normas con relación a los cuales una decisión podría ser criticada o justificada, censurada o aprobada” (337).

El caso de las cortes (o tribunales) es especial, porque las decisiones se toman por *mayoría de votos.*

Perelman llama la atención sobre el caso de las cortes donde *idealmente* priman los valores de *justicia* (y, a veces, de equidad, como muleta de la justicia), de *imparcialidad* y *razonabilidad* (Gómez, 2006: 26-33).

Con respecto al carácter razonable de sus decisiones insiste en que a lo más puede haber un *criterio negativo* para descartar las *irrazonables,* en las que podría haber unanimidad, pero jamás un criterio consensuado de razonabilidad. Como ilustración, cita las votaciones de la Corte Suprema de los Estados Unidos –paradigma de ponderación y prudencia en el mundo jurídico–, cuyas votaciones oscilan entre 5 a 4 y 6 a 3, sin que los votos en contra puedan considerarse irrazonables (Perelman, 1990: 400 y 420)[5].

6. Un razonamiento práctico puede convertirse en un *razonamiento teórico,* por ejemplo en un silogismo judicial como fue pensado en la Escuela de la Exégesis. Por ejemplo, situándonos en el derecho, podemos silogizar así:

5. Perelman (1977: 196-170) recuerda que los sofistas como Protágoras teorizaron sobre los discursos dobles, es decir en la posibilidad de defender *el pro y el contra*: tan pronto como apareció el poema de Parménides sobre el Ser. Gorgias le opuso el Poema sobre el no ser. Pues bien, con respecto a la razonabilidad, nuestro autor (1990: 422-427) recurre a una doctrina talmúdica según la cual *las dos interpretaciones opuestas de la ley pueden ser igualmente razonables.* En su apoyo acota el cuento de H. Melville, “Billy Budd”.

Todo funcionario público que dispone de dineros del erario público a su antojo, incurre en una conducta punible.

Fulano de tal ha dispuesto de dineros… Luego…

Este silogismo tiene todos los visos de ser un razonamiento *válido,* es decir, uno en el cual de las dos premisas se sigue necesariamente la conclusión. Tiene una forma muy parecida al de Sócrates. La única diferencia es que la premisa mayor no es una proposición sino una norma jurídica, pero cualquier lógica deóntica aplicada al derecho, puede fácilmente demostrar su validez.

La tesis de la Escuela de la Exégesis tenía por objeto apalancar la *seguridad jurídica* (Perelman, 1979, Cap. I), facilitar (y limitar) la tarea del juez que a la larga se reducía a calificar los hechos (segunda premisa).

Esta reducción tendría la ventaja de que sería un "método objetivo que se puede discutir y evaluar sin pensar en los procesos de pensamiento de aquellos que lo operan", como piensa Miller (2007: 24) y nos liberaría de todo el lastre subjetivista que tiene el razonamiento práctico-creencia razonable, persuasión, adhesión, etc. y que al parecer son como la peste para el racionalista crítico[6].

Sin embargo, el asunto no es tan simple como parece: desde la perspectiva de Milller, el silogismo sería una petición de principio que no enseña nada.

Pero desde la perspectiva de Perelman volvemos al principio de la reflexión porque: a) La calificación de los hechos es una labor ardua y termina siendo una decisión del juez. En consecuencia, la segunda premisa del silogismo camufla una decisión judicial precedida de un razonamiento práctico; b) La primera premisa, la mayor, es una norma que se ha seleccionado e interpretado para este caso. Si se hubiese seleccionado otra, la calificación de los hechos y la conclusión hubiesen sido diferentes. Como lo dice en su último parágrafo:

> Nada se opone a que el razonamiento judicial se presente a fin de cuentas, bajo la forma de un silogismo, pero esta forma no garantiza en absoluto el valor de la conclusión. Si ésta es socialmente inaceptable, es que las premisas han sido aceptadas a la ligera. El debate judicial y la lógica ju-

6. En Cali, en sus conferencias de noviembre Miller insistió en que no tenía sentido hablar de persuasión y concluyó que "más persuasivo es el potro", es decir la tortura. Creo que nos debe una explicación de esto porque la tortura como criterio de verdad judicial, que tiene que ser ratificada bajo juramento después, es una "infame petición de principio (Beccaria, 1976: 99-100). Perelman y otros consideran que hay persuasión racional -con el razonamiento práctico-, y persuasión irracional como todas las formas de recurso a la violencia, a la amenaza de violencia, a la seducción, a la sugestión, etc. En todo caso, el *argumento* es un gesto apaciguador, y, mientras se argumenta hay que poner entre paréntesis la violencia. (Perelman, 1988, §13, pp. 72:78).

> rídica –no lo olvidemos–, se refieren a la elección de las premisas que se encuentran mejor motivadas y que *suscitan menos objeciones.* El papel de la lógica formal es hacer que la conclusión sea solidaria con las premisas, pero el de la lógica jurídica es mostrar la aceptabilidad de las premisas. Esta aceptabilidad resulta de la confrontación de los medios de prueba, y de los valores que se contraponen en el litigio. El juez debe efectuar el arbitraje de unos y otros para tomar una decisión y motivarla". (Perelman, 1979: 232-233)

Pues bien, volviendo al razonamiento práctico, creo que Popper después de proponer su conjetura sobre la "creencia o fe irracional en la razón" –porque el racionalismo omnicomprensivo conduce a una regresión infinita injustificada–, recurre a un *argumento pragmático* que "justifica" la fe en la razón en función de las "eventuales consecuencias que de ella se siguen" y que permiten "rechazar" también el irracionalismo (Popper, 1969, 2, Cap. 24: 224-58).

Popper insiste en que "un análisis racional de las consecuencias de la decisión no la hacen racional, las consecuencias de la decisión no determinan nuestra decisión, siempre somos nosotros los que decidimos"; pero en este caso no será "una decisión ciega" (arbitraria) sino responsable con los ojos abiertos.

Pues bien, en cuanto a las consecuencias, el irracionalista insiste en que el origen de las acciones humanas son las pasiones y emociones. Y las emociones y pasiones nos llevan a crear divisiones y desigualdades entre los hombres que están cerca y lejos de nosotros, amigos y enemigos, compatriotas y extranjeros, creyentes e incrédulos, camaradas y enemigos de clase, gobernantes y gobernados. Y puesto que la razón es un subproducto de factores emotivos y pasionales, el irracionalismo conduce a creer que "pensamos con nuestra sangre", con nuestra herencia nacional", o "con nuestra clase".

El irracionalismo, enfatizando el lado pasional y emocional del hombre, niega el argumento y, por lo mismo, conduce al dogmatismo –solo queda la aceptación irracional o el rechazo absoluto–, y, finalmente, conduce a la violencia y al crimen como árbitro final de todas las disputas. Conduce pues, a la intolerancia, a las guerras de religión, a la inquisición como medio de salvación para las almas, y al despotismo ilustrado.

El racionalismo, por el contrario, promueve la igualdad entre los hombres. No considera que, de hecho, los hombres sean iguales, o que puedan serlo totalmente, sino que propone tratarlos *con justicia* de la manera *más igualitaria posible*, sobre todo cuando se trata de asuntos políticos y sociales. "La igualdad ante la ley" no es un hecho sino una demanda política basada en una decisión.

Igualmente –y como consecuencia de lo anterior–, el racionalismo es solidario de una tendencia a la *imparcialidad,* que para Popper es un análogo moral de la objetividad científica. De paso, Popper afirma que se puede ser imparcial en la exposición de las consecuencias de una posición y su contraria, sin dejar de lado sus simpatías por una de ellas. Y si somos imparciales, debemos conceder que "puedo estar errado y usted puede estar en lo cierto", y que, con esfuerzo ,podemos acercarnos a la verdad.

La fe en la razón no es solo en la nuestra, sino también en la ajena, porque reconocemos la unidad de la razón humana. Incluso, cuando el racionalista cree que es intelectualmente superior a otros –lo que siempre le será difícil juzgar–, rechaza toda invocación a la autoridad porque sólo será superior a los demás en tanto que es capaz de aprender de las críticas y errores propios y ajenos. La tolerancia será en este caso, obligatoria: nuestro interlocutor deberá tener el derecho de ser escuchado y de defender sus argumentos, siempre y cuando no sea intolerante. Y, nosotros deberemos responder responsablemente cuando nuestras acciones lo afecten.

En fin, el racionalista deberá reconocer:

- La necesidad de las instituciones sociales para defender la libertar de pensamiento, de crítica y, en general, de los hombres.
- La necesidad de claridad en el lenguaje para que conserve su función como vehículo del argumento, y de usarlo como instrumento de la comunicación racional y de la información significativa, y no como medio de autoexpresión. Las lenguas cuando se usan correctamente pueden ser traducidas a otras.
- Y la necesidad de dar empuje a la imaginación para contrarrestar el dogmatismo irracional. La crítica siempre exige un grado mínimo de imaginación mientras que el dogmatismo la suprime con medidas policivas[7].

Hasta aquí Popper.

Pregunto a un racionalista crítico: ¿Si toda esta serie de objeciones que se hacen al irracionalismo, y de bondades que se pregonan del racionalismo, no son argumentos razonables, entonces qué son?

¿Acaso una pomposa declamación oratoria, "retórica" en el sentido peyorativo de la palabra? ¿Un *crescendo* emocional y pasional para concluir un libro que era "contribución a la guerra?, ¿una *perorata* final?

7. Esta versión de las consecuencias la tomo de Gómez (1991: Cap. 1)

No lo creo, pues como hace poco lo dije, el lenguaje usado racionalmente no es vehículo de la autoexpresión sino del argumento, en este caso un argumento pragmático "que inclina sin necesitar ayuda, sin determinar nuestra decisión, y que la hace responsable y no arbitraria" (Gómez, 1991: 17).

Post scriptum 1 (Agosto 2010)

Popper, como muchos filósofos y personas comunes y corrientes, recurre con frecuencia al argumento por analogía, típico argumento retórico (Perelman, 1989: 499-549), por ejemplo "la pompa de jabón" en su ensayo "Nubes y relojes" (1972a: 206-255), cuyo título también son dos analogías.

Lo más interesante sin embargo es que, en más de una ocasión, recurre a la *analogía jurídica,* por ejemplo, en (1981: 135-136) para explicar que la teoría de la verdad de Tarski es algo casi trivial, en (1995: 19-21) para distinguir entre verdad y certeza y criticar al "delito" relativista que confunde la una con otra.

Pero la analogía jurídica más atractiva es la que Popper desarrolla en (1972a, Cap. 5: 109-111) a propósito del trilema de Fries y de los enunciados de base (o falsadores potenciales de una teoría científica).

Dice Popper que los enunciados de base se aceptan o rechazan en virtud de nuestras *decisiones*, que en parte están "determinadas por *razones de utilidad*" (énfasis agregado) y por razones de *sencillez* en el sentido popperiano de la palabra (1972: 144-145) que corresponde al *principio de parsimonia,* o navaja de Occam, aplicado a las hipótesis *ad hoc.*

Pues bien, los enunciados de base "no *son justificables* por nuestras experiencias inmediatas, sino que –desde un punto de vista lógico– se aceptan por un acto, por una decisión libre (que mirada psicológicamente bien puede considerarse *como una reacción con una finalidad y bien adaptada a las circunstancias"* (énfasis agregado).

Es aquí donde Popper introduce la analogía jurídica, el *veredicto del jurado de conciencia.* Este, como el del experimentador científico, es una respuesta a una cuestión de hecho *(quid facti),* que ha de proponerse de la manera más categórica y delimitada posible. Naturalmente que la pregunta y la manera como se presenta dependerán en buena medida de la situación legal, es decir del sistema penal vigente (que corresponde al sistema de teorías). Cuando se toma la decisión (por acuerdo mayoritario), el "jurado acepta un enunciado acerca de un acontecimiento fáctico (como si fuese un enunciado de base)".

Esta decisión es importante, porque a partir de ella y con los enunciados universales del sistema de leyes penales, "es posible *deducir ciertas consecuencias*, lo que quiere decir que la decisión forma la base para *la aplicación* del sistema".

El veredicto funge como un "enunciado de hechos verdadero" (*veredicto, veredictum*), porque se basa "en un procedimiento gobernado por reglas destinado primordialmente –o exclusivamente– a descubrir *la verdad objetiva*".

Es claro que no es necesario que sea verdadero por el hecho de haberlo aceptado el jurado, ya que pueden entrar en juego ciertas "convicciones subjetivas", incluso "parcialidad subjetiva", y, además existe una regla "que permite revocar o revisar un veredicto".

Pero, independientemente, de estas situaciones, imaginemos "que el procedimiento se basa únicamente en el intento de hacer *que se descubra la verdad objetiva*".

A pesar de esto, *"el veredicto continuará sin justificar la verdad que afirma y sin dar pruebas de ella"*.

> *No* puede –agrega Popper– atenderse *a las convicciones subjetivas* de los miembros del jurado para *justificar* la decisión tomada". Por supuesto que existe "una estrecha relación causal entre aquéllas y ésta: conexión que pueden representarse por medio de leyes psicológicas, por lo cual las convicciones mencionadas pueden llamarse los *motivos* de la decisión. El hecho de que las convicciones (los motivos) no sean justificaciones *tiene una gran relación con el hecho de que el procedimiento que emplea el jurado puede regularse por reglas diversas* (por ejemplo, las de mayoría simple o calificada): *lo cual hace ver que la relación existente entre las convicciones de los miembros del jurado y el veredicto pueden ser sumamente variadas*. (Énfasis agregado).
>
> Sin embargo, el veredicto del jurado *difiere del fallo* del juez porque "está «razonado», pues *"necesita una justificación y la incluye. El juez trata de justificarlo por medio de otros enunciados –o de deducirlo lógicamente de ellos–: a saber, los enunciados del sistema legal,* combinados con el veredicto (que desempeña el papel de las condiciones iniciales); *y de ahí que sea posible apelar frente a un fallo, apoyándose en razones lógicas. Por el contrario, solo cabe apelar frente a la decisión de un jurado* poniendo en tela de juicio si se ha llegado a ella de acuerdo con las reglas de procedimiento aceptadas: *o sea desde el punto de vista formal,* pero no en cuanto a su contenido. *(Es significativo que a la justificación del contenido de una decisión se le llame "informe motivado", en vez de "informe (lógicamente justificado)*.

> Esta analogía –continúa Popper–, es muy clara y sirve "para *iluminar,* por ejemplo, su *relatividad* y el modo en que dependen las cuestiones planteadas por la teoría. Cuando un jurado conoce sobre una causa, sin duda alguna que sería imposible *aplicar* la "teoría" si no existiese primero un veredicto, al que se ha llegado por una decisión; más por otra parte, este se obtiene por un procedimiento que está de acuerdo con una parte del código legal general (y, por lo tanto, lo aplica). El caso es enteramente análogo al de los enunciados de base: aceptarlos es un modo de aplicar un sistema teórico, y que precisamente esta aplicación es la que hace posible todas las demás aplicaciones del mismo. (Énfasis agregado)**.**

De todo esto concluye Popper con una *nueva analogía*, que a veces he llamado la del *palafito*, y que tiene que ver con la falta de fundamentos firmes, sismo-resistentes en el conocimiento científico:

> *La base empírica de la ciencia objetiva no tiene nada de «absoluta»; la ciencia no está cimentada sobre roca;* por el contrario, podríamos decir que la atrevida estructura de sus teorías se eleva sobre un terreno pantanoso, es como un edificio levantado sobre pilotes. Estos pilotes se introducen desde arriba en la ciénaga, *pero en modo alguno hasta alcanzar ningún basamento natural o dado: cuando interrumpimos nuestros intentos de introducirlos hasta un estrato más profundo, ello no se debe a que nos hallamos topado con un terreno firme; detenemos simplemente porque nos basta que tengan la firmeza suficiente para soportar la estructura, al menos por el momento.* (Énfasis agregado)[8].

8. Como puede verse sin mucho esfuerzo aquí tenemos: analogías, argumento pragmático, argumento del derroche (navaja de Occam) y un fundacionismo débil que es el que, creemos, Popper desarrolló en (1972a y 1972b) y al cual siguió haciendo honor, por ejemplo en (1981: 94 y 96): "…no puede existir un criterio de verdad y falsedad. Aunque podemos, a veces, ofrecer unas razones *bastante buenas* de por qué algo es verdadero o falso, nunca podremos proporcionar razones concluyentes de porqué alguna cosa, fuera de ciertas áreas de lógica o de la matemática finita, es verdadera o falsa (s. de Popper). Y "… cuando debemos *actuar*, tenemos que elegir, y preferir una teoría a otra. Y cuando procedemos de manera, siempre hemos de tener presente que aun cuando *nuestra elección pudiera ser razonable*, la teoría que estamos utilizando no es segura, y tenemos que estar conscientes que las cosas pueden resultar de manera distinta a como esperamos que sean" (énfasis agregado).

   Es de destacar en el texto de la *Lógica*, el *justificacionismo logicista* del fallo del juez. Este logicismo es el que permite a Miller decir que podemos criticar la razón con la razón que a la hora de la verdad, es, más bien, criticar la lógica formal con la lógica formal. Pero, ¿acaso la lógica formal agota el campo de la razón?

Post scriptum 2

Algunas notas para elaborar un campo semántico con los conceptos: argumentación, retórica, propaganda, violencia, persuasión y convicción, en la filosofía de Popper

Se me ocurre en este momento que a pesar del gran parecido entre los argumentos críticos del racionalismo crítico que he analizado en mi ponencia y los argumentos retóricos (o dialécticos) de la Teoría de la argumentación de Perelman y Olbrechts-Tyteka, en algunos filósofos anglosajones, existe un prejuicio negativo en contra de la "retórica" que da a esta noción una "definición persuasiva" en el sentido stevensoniano de esta palabra (Ch. L. Stevenson, 1944, Cap. 1, 4, 6), *con carga emocional negativa.*

Al hacer esto, siguen los usos corrientes de los términos ordinarios 1) rhetoric, 2) rhetorical, 3) rhetorician, que el Oxford English Dictionary define sucesivamente así:

- **Rhetoric**: n1 (art of) using words impressibly in speech and writing. 2. Language with display (**ostentación**) and ornamentation (often with the implication of insincerity and exaggeration).
- **Rhetorical**: adj, using a style designed to impress or persuade; artificial or exaggerated in language.
- **Rhetorician**: n. person skilled in rhetorical or fond of rhetorical language.[9]

Digamos también por ahora, que *persuasion*, en el mismo diccionario, es "sinónimo de *convince* (convencer), "make feel certain", y ambos logros de *conviction* (*y persuasión*) pueden ser "causados por argumentos".

He detectado este significado ordinario de retórica –en sentido negativo– en dos pasajes de los *Sceptical Essays* de B. Russell, que han sido traducidos a nuestra lengua como *Ensayos sin optimismo*.

Helos aquí:

> La definición de racionalidad tiene dos aspectos: el teórico y el práctico; ¿qué es la opinión racional y qué es la conducta racional? El pragmatismo hace resaltar la irracionalidad de la opinión, y el psicoanálisis la irracionalidad de la conducta. De ambos se desprende, para muchos, que no existe un ideal de racionalidad al cual pueden sujetarse con ventaja a la opinión y la conducta.

9. El Webster norteamericano contiene dos definiciones: una neutra que describe el arte retórica, y otra peyorativa análoga a la del OED. Igual sucede en las definiciones que da el DRAE para el castellano.

> *Parecería desprenderse de esto que si usted y yo discrepamos de opinión, es inútil apelar a los* argumentos *o recurrir a un extraño como árbitro imparcial; no nos queda sino luchar con la retórica, la propaganda y la guerra*, según nuestra condición pecuniaria y nuestra fuerza militar. (Énfasis agregado). (Russell, 1968: 20)

El segundo es una crítica a la filosofía de Bergson:

> Pero su gran renombre comenzó con *L´Évolution Créatrice*, publicada en 1907, no porque este libro fuese mejor que los otros, sino que contenía menos argumentos y más retórica, y por ello tenía mayor efecto persuasivo. Este libro no tiene, del principio al fin, ningún argumento, y por lo tanto, ningún mal argumento; contiene sólo una descripción poética agradable a la fantasía. (Russell, 1968: 40)

En consecuencia, *la retórica no es racional*, y parece –en el primer pasaje–, que hay una gradación de irracionalidad según la secuencia: "retórica", "propaganda" y "guerra" (o, genéricamente "violencia"[10]. Y, además, en el segundo pasaje, la "persuasión" también se presenta como irracional.

Puesto que Russell se convirtió en modelo de escritura para Popper, inicié una pequeña pesquisa sobre este campo termino-lógico, para ver hasta qué punto Popper acepta o modifica esta conceptualización. Para ello me limité a dos de sus obras (1969 y 1972, 3).

Si consideramos primero *la propaganda*, podemos ver que su significado es aparentemente *neutro*, como en las definiciones del diccionario. Pero el término adquiere una connotación (positiva o negativa, cuando es calificado.

El último sentido se ve, por ejemplo, en este trozo del capítulo 17 (1972c: 350), "La opinión pública y los principios liberales": "La doctrina de que la opinión pública no es irresponsable, sino de alguna manera 'responsable ante sí misma' –en el sentido de que sus errores tienen consecuencias que caen sobre el público que defiende la opinión equivocada–, es otra forma del mito colectivista de la opinión pública: *la propaganda equivocada de un grupo de ciudadanos puede fácilmente dañar a otro grupo"*. (Énfasis agregado).

Este aspecto negativo se ve más claramente en el capítulo 18, p. 360 "Utopía y Violencia":

10. En el mismo OED hay tres definiciones de *propaganda* (palabra de origen latino, del verbo *propago-propagare,* "1. (means of, measures for) spreading of information, doctrines, ideas, etc. 2. Association or organization (for …), 3. The Congretation College of cardinals in charge of foreing missions". Como puede verse las dos primeras acepciones son neutras.

> De nuevo, la única manera de evitar tales cambios de nuestros objetivos *parece ser el uso de la violencia que incluye la propaganda, la supresión de la crítica y el aniquilamiento de toda oposición.* Junto con ella, se afirma la sabiduría y la visión de los planificadores utópicos, de los ingenieros utópicos que diseñan y ejecutan el plan utopista. (Énfasis agregado). (350)

Un tercer pasaje con este mismo sentido negativo, es también del capítulo 17, en el que se plantean algunos problemas sobre la censura y los monopolios de publicidad, en donde *opone la propaganda a la comunicación:* "El problema de la propaganda y la publicidad (los anuncios-advertisement), frente a la difusión de la información" (353).

Sin embargo, un fragmento del capítulo 16 "¿Qué es la dialéctica?", muestra la propaganda *asociada* a un fin más noble, cual es el de la difusión de las ideas:

> Sin embargo, personalmente pienso que el economicismo de Marx –su énfasis en el trasfondo económico como la base última de cualquier clase de desarrollo– es erróneo e insostenible. Pienso que la experiencia social muestra claramente *que bajo ciertas circunstancias la influencia de las ideas (quizás apoyada por la propaganda) puede preponderar y aun superar la de las fuerzas económicas.* Además, aun si se admite que es imposible comprender cabalmente los desarrollos mentales sin comprender su trasfondo económico, es al menos igualmente imposible comprender el desarrollo, por ejemplo, de las ideas científicas o religiosas. (Énfasis agregado). (332)

Pero donde se ve con más claridad este vaivén de los significados es en el capítulo 18, en el que Popper opone la propaganda al argumento crítico, y, a la vez, se oponen persuasión y convicción:

> El racionalista, tal como yo uso el término, es un hombre que trata de llegar a las decisiones por la argumentación o, en algunas casos, por el compromiso y no por la violencia. Es un hombre que prefiere fracasar en el intento de convencer a otra persona mediante la argumentación antes que lograr aplastarla por la fuerza, la intimidación y las amenazas, o hasta por la propaganda persuasiva.
>
> Comprenderemos mejor lo que entiendo por razonabilidad si consideramos *la diferencia entre tratar de convencer a una persona mediante argumentos y tratar de persuadirla mediante la propaganda persuasiva.*
>
> La diferencia no reside tanto en el uso de los argumentos. La propaganda a menudo usa también argumentos. Y tampoco reside la diferencia en nuestra convicción de que nuestros argumentos son concluyentes y de que todo hombre razonable debe admitir que lo son [por oposición a la propaganda]. La diferencia reside más bien en una actitud de toma y daca *(of give and*

> *take),* en la disposición no sólo a convencer al otro, sino también a dejarse convencer por él. Lo que llamo la actitud de razonabilidad puede ser caracterizada mediante una observación como la siguiente: "creo que tengo razón, pero puedo estar equivocado y usted puede estar en lo correcto; en todo caso discutámoslo, pues de esta manera es más probable que nos acerquemos a una verdadera comprensión que si meramente insistimos ambos en que tenemos la razón".
>
> Se comprenderá que lo que llamo actitud de razonabilidad o actitud racionalista presupone *una* dosis *de humildad intelectual. Quizás sólo la puedan aceptar quienes tienen conciencia de que a veces se equivocan y quienes habitualmente no olvidan sus errores. Nace de la comprensión de que no somos omniscientes y de que debemos a otros la mayoría de nuestros conocimientos.* Es una actitud que trata, en la medida de lo posible, de transferir al campo de las opiniones en general *las dos reglas de todo procedimiento legal*: primero, que se debe oír siempre a ambas partes; segundo, que quien es parte en el caso no puede ser un buen juez. (Énfasis agregado). (356)

En este último párrafo se pueden apreciar algunos matices que Popper introduce en las afirmaciones demasiado tajantes de Russell, y por otra parte, el acercamiento al pensamiento perelmaniano, incluso en sus sentencias jurídicas. Persiste la diferencia entre convicción racional y persuasión no racional, pero este punto lo tocaremos al final de este *addendum* después de que veamos los textos de la segunda obra seleccionada, en la que el campo semántico se nos complica porque aparece la trilogía: propaganda y retórica mediadas por el concepto de persuasión.

De esta obra, que no es otra que la *Sociedad Abierta y sus enemigos,* vale destacar que la retórica se presenta en su significado inglés, aunque las referencias son históricas, específicamente, a tres filósofos griegos:

> *Una técnica* –dice Popper–, *por ejemplo la retórica, puede quizás ser enseñada dogmáticamente por un experto, según piensa Sócrates; pero el conocimiento real, la sabiduría, y también la virtud, sólo puede enseñarse por un método que él describe como una forma de partería (midwifery)* (Énfasis agregado). (I: 129)
>
> Finalmente, al *formar* nuestro juicio sobre el procedimiento de Platón, no debemos olvidar *que a Platón le gusta argüir contra la retórica y las sofisterías; y, en verdad, que él es el hombre que con su ataque a los «sofistas» creó las malas asociaciones conectadas con esa palabra. Yo creo, sin embargo, que tenemos toda la razón para censurarlo cuando él hace uso de la retórica y de las sofisterías en el argumento* (Énfasis agregado). (I: 263)

> El *sentimiento* de inferioridad de Aristóteles tiene quizás aún otra base aparte de su deseo de probar su independencia de Platón, aparte de su propio origen «profesional**»,** *y aparte del hecho de que él fue sin duda un «sofista» profesional (incluso enseñó retórica).* (Énfasis agregado)[11]. (II: 4)

En cuanto a la propaganda, al referirse a los métodos actuales de su uso, dice:

> Los métodos actuales de propaganda son un insulto tanto para el público como para el candidato. *La propaganda de este tenor puede ser suficientemente buena para vender jabones, no debería usarse en asuntos tan importantes.* (Énfasis agregado).

Aquí de nuevo el concepto en cuestión, neutro en principio, adquiere connotación negativa cuando es calificado.

Pero el pasaje más interesante se encuentra en la nota 10: es un comentario a una expresión *"persuasión y fuerza"* de la *República de Platón,* 519e:

> La palabra *peitho* (cuya personificación es una diosa seductora del cortejo de Afrodita) usualmente traducida como *persuasión* puede significar (a) «persuasión por medios correctos *(fair means),* y (b) «hablando de medios impropios o incorrectos *(foul means)*», por ejemplo, en el sentido de *«hacer creer»*, en *República* 414c; y a veces, significa incluso "persuasión por regalos", es decir, soborno, por ejemplo, en *República*, 390e., especialmente en la expresión «persuasión y fuerza», el término persuasión es entendido en el sentido (a) y a menudo traducido apropiadamente como "por medios correctos o incorrectos"… Creo sin embargo –agrega Popper–, que Platón, cuando recomienda «persuasión y fuerza» como un instrumento de técnica política, usa las palabras en un sentido más literal, y que él *recomienda el uso de la propaganda retórica junto con la violencia.* (Leyes, 661c, 711c, 722b, 753a)
>
> Los siguientes pasajes son significativos del uso del término (b) y especialmente en conexión con la propaganda política: *Gorgias*, 453a, 466a…, *Fedro*, 260 a y siguientes; *Teeteto*, 201a; *Sofista* 222c; *El Político*, 296b y sigs; *Filebo*, 58a. *En todos estos pasajes, persuasión (el «arte de persuadir» como opuesto al «arte de impartir verdadero conocimiento») se asocia con la retórica, el hacer-creer (make belief), y la propaganda.* En la *República*, 364b-c y *Leyes*, 999b, merece especial atención 364e donde «ellos persuaden», es decir, «ellos seducen o engañan *(mislead)* en la creencia "no solo a los individuos, sino a todos los ciudadanos (Lindsay traduce persuasión con la paráfrasis "engaño" (timo)… *En el pasaje 414 b/c*

11. Valga anotar que en otros aspectos Popper le tiene simpatías a los sofistas, en especial a Protágoras, quien introdujo la importantísima distinción entre *naturaleza* y *convención* (1969, I, Cap. 5). Pero aquí, en el pasaje relativo a Platón establece que los sofistas son retóricos, y que estos emplean sofisterías, que no son argumentos, ni siquiera malos, en lo que va tan lejos como Russell.

> *que tiene que ver con la mentira señorial, Sócrates hace esta observación cínica: «necesitaríamos persuadir mucho para hacer creer esta historia a todos»* (Énfasis agregado). (1969, I: 271-272)

Al final Popper cita el *Timeo*, 51e, donde persuadir se opone al «conocimiento racional de las formas inmutables».

Como consecuencia, podemos concluir que en Popper de este campo semántico solo se salvan –por la vía positiva– argumentación (crítica), convicción y algún sentido calificado del concepto de propaganda.

¿Por qué no retiene Popper dentro de los verbos suasivos (persuadir, disuadir, seducir, convencer, etc.) sino este último cuando hubiera podido retener el sentido (a) de *persuadir*, que él encuentra en Platón?

Conjeturo que en parte, porque el uso (a) en el léxico inglés es sinónimo de convencer.

Pero, sobre todo, porque la díada persuadir y convencer hace parte de la conceptualización filosófica, y la discusión entre favorecer un sentido sobre el otro tiene una larga tradición en la filosofía moderna (Perelman, 1988: 34-40).

De hecho, Kant, que fue modelo filosófico, y no solo estilístico, para Popper, ya había establecido en la *Crítica de la razón pura* (1967, 5ª ed.: 551-552) una oposición tajante entre estos *dos tipos de creencia:* la convicción se basa en un principio objetivo y vale para todos los hombres, mientras que la persuasión tiene por base un juicio *subjetivo* y "la creencia no puede comunicarse"[12].

Es sabido que Perelman-Olbrechts (1988: 34-40) le dan un sustento distinto a la distinción (pues, la hacen) entre convencer y persuadir, ya que a estos verbos (perlocucionarios de *cambio* de estado mental, de logro y defectivos en presente y futuro, pues solo se conjugan en pasado) y a los sustantivos correspondientes, los define en términos de auditorios (o públicos): *se persuade a auditorios particulares y se convence al auditorio universal.*

Este criterio de distinción, cercano al de Kant, difiere, sin embargo, del suyo, porque éste al situar la distinción en lo subjetivo y lo objetivo, privilegia la convicción como única creencia racional, reduce la argumentación al razonamiento constrictivo y no da lugar a una argumentación no constrictiva. En resumen, Kant solo le reconoce la validez al argumento dirigido al auditorio universal y desconoce el valor de los argumentos dirigidos a auditorios particulares que tienen un alcance

12. Esta oposición se da en Kant entre Überzeugung (convicción), Überredung (persuasión).

que supera la creencia puramente subjetiva, ya que estos argumentos pueden ser racionales, "aunque se acepta que las premisas discutidas no son admitidas por todos" (1988: 149). Y esto, a pesar de Schopenhauer que considera el *argumentum ad hominem strictu sensu* "como un signo de la debilidad humana", ya que "no hay nada ilegítimo en esta manera de proceder".

Nuevo Post-scriptum

Sin embargo, en un libro de B. Russell publicado en castellano no ha mucho tiempo (2000) *Elogio de la ociosidad* (14-15), que reúne escritos publicados entre 1928 y 1935, en el primer ensayo, que lleva el mismo título, nuestro autor, cuando distingue entre dos clases de trabajo, la primera consistente en modificar la disposición de la materia, y la segunda, en mandar a otros que lo hagan, nos dice:

> La segunda clase es susceptible de extenderse indefinidamente, no sólo están los que dan *órdenes*, sino también los que dan consejos acerca de qué órdenes deben darse. Por lo general, dos grupos organizados de hombres dan simultáneamente dos clases opuestas de consejos; [?] esto se llama política. Para ésta clase de trabajo *no se requiere el conocimiento de los temas acerca de los cuales ha de darse consejo, sino el conocimiento de hablar y escribir persuasivamente, es decir, el arte de la propaganda.* (Énfasis agregado)

Aquí propaganda (calificada) tiene un leve tono despectivo. Sin embargo, allí mismo, usa el término en un sentido laudatorio o, al menos no despectivo:

Cuando Russell propone reducir la jornada de trabajo a cuatro horas, dice –después de contar una anécdota sobre la pereza meridional– lo siguiente:

> Pero en los países que no disfrutan del sol mediterráneo, la ociosidad es más difícil y para promoverla se requiere *una gran propaganda*. Espero que después de leer las páginas que siguen, los dirigentes de la Asociación Cristiana emprendan una *campaña para inducir a los jóvenes a no hacer nada*, si es así no habré vivido en vano. (Énfasis agregado). (12)

En todo el resto de la obra, estos dos sentidos de propaganda alternan, como si los significados laudatorio y peyorativo solo difiriesen por los fines buscados por la propaganda:

Por ejemplo, en el capítulo "La Coyuntura del socialismo" (161), dice: "De este modo, los intereses públicos y los privados estarían en armonía *y desaparecerían los motivos para propaganda engañosa".* (Énfasis agregado).

Pero, por otro lado, al ensalzar los méritos del socialismo (como él lo piensa), agrega:

> Todos los méritos que voy a reivindicar para el socialismo presuponen que éste haya triunfado por la persuasión y que toda la fuerza que pueda resultar necesaria sirva solamente para neutralizar pequeñas bandas de descontentos. Estoy convencido de que la *propaganda socialista* se llevará a efecto con menos odio y acritud, *haciendo un llamamiento, no a la envidia, sino a la evidente necesidad* de organización económica, la tarea de persuasión se facilitaría enormemente y la necesidad de fuerza disminuiría en la misma proporción. Desapruebo el recurso a la fuerza, excepto en defensa de lo que por medio de la persuasión, haya llegado a establecerse legalmente… En consecuencia, doy por supuesta una condición para un socialismo venturoso, la persuasión pacífica de una mayoría para la aceptación de las doctrinas. (Énfasis agregado). (133-134)

Veamos aún un parágrafo adicional: *"La historia de Caín y Abel es un instrumento de propaganda dirigida a hacer ver* que los pastores son más virtuosos que los labradores. Sin embargo la civilización ha descansado principalmente sobre la agricultura hasta tiempos recientísimos" (Énfasis agregado). (Civilización Occidental: 172).

Esta propaganda sería inútil, pues desafía los hechos (cfr. Anécdota de los egipcios con la familia de José contada por Russell en este mismo ensayo, 171-172).

Como puede observarse, el sentido neutro de "propaganda" corresponde al sentido léxico del diccionario de uso, y sus valores laudatorios o peyorativos provienen de una calificación de los *fines* perseguidos y de los *medios* utilizados, pues, como lo dice el mismo Russell: *"El propósito* del comunismo es un propósito con el cual, en conjunto, estoy de acuerdo; *mi desacuerdo se refiere a los medios más que a los fines.* Pero en el caso del fascismo me disgustan los fines tanto como los medios". *(Scilla y Caribdis, o comunismo y fascismo,* 2000: 119), pues desde que *"se desespera de la persuasión racional, la única alternativa posible es la guerra y la rivalidad en la locura propagandística".* (Énfasis agregado)*. (La ascendencia del fascismo,* 2000: 113).

Hasta aquí podemos constatar una gran coincidencia de Russell con Popper en lo que atañe al concepto de propaganda. Pasemos ahora al término *persuasión* con el cual ya nos hemos topado pero no hemos enfatizado.

En el anterior pasaje Russell habla de *"persuasión racional"* y en él nos ha dicho que "los socialistas debieran confiar en la persuasión y emplear la fuerza para repeler un uso ilegal de la fuerza por sus oponentes (2000: 118), e incluso en

algún momento hace que este término sea sinónimo de convicción, como en este párrafo bastante significativo de lo que es –o mejor, debe ser–, el socialismo para Russell: "Cuando la persuasión resulta posible y la mayoría aún no ha sido convencida, el recurso a la fuerza está fuera de lugar". Y esto, como lo vimos al principio, también es un hecho léxico de la lengua inglesa en la actual sincronía.

Sin embargo, digamos que no toda persuasión es racional, ya que como lo dice en *Estoicismo y salud mental* (2000: 228 y 230-231), se pueden tener tres actitudes inconvenientes ante la muerte: ignorarla, tenerla siempre presente, o "una tercera vía, muy difundida, *que consiste en persuadirse y persuadir a los demás, de que la muerte no es la muerte, sino la puerta de una nueva y mejor vida";* si esto fuese así, la creencia en otra vida, "lógicamente debería impedir que el hombre sintiera el menor miedo por ella"; pero esto no es así "excepto en muy escasas ocasiones"; en efecto, "no vemos que los creyentes en una vida futura tengan menos temor a las enfermedades o sean más valientes en las batallas que aquellos que piensan que con la muerte acaba todo"… (Énfasis agregado).

Bueno, pero ¿qué es la razón para Russell? En unas páginas de la *Ascendencia del Fascismo* (2000: 92 y siguientes) que voy a citar en extenso, Russell señala varias propiedades de la actitud racional:

> Creo que lo que en la práctica entendemos por razón puede ser definido por tres características. En primer lugar, *confía más en la persuasión que en la fuerza; en segundo lugar, trata de persuadir por medio de argumentos en cuya completa validez cree el hombre que los emplea; y en tercer lugar, en la formación de opiniones,* utiliza la observación en todo lo posible y la intuición lo menos posible. La primera de tales características excluye la Inquisición; la segunda excluye métodos tales como los empleados en la propaganda británica de guerra, que Hittler elogia fundándose en que la propaganda (debe reducir su nivel intelectual en proporción a las dimensiones de la masa a la que tiene que atrapar), la tercera prohíbe el uso de grandes afirmaciones, tales como la del presidente Andrew Jackson *à propos* del Missisipi: "El dios del universo trazó este gran valle para que perteneciera a una sola nación", lo cual es evidente para él y para sus oyentes, pero nada fácil de demostrar a quien lo hubiese puesto en duda. (Énfasis agregado). (92)
>
> Esto último nos conduce al problema de la "confianza en la razón": "se *supone una cierta comunidad de intereses y de perspectiva entre uno y su auditorio*… Nietzsche no trata de persuadir a las masas, a las que califica en conjunto de "contrahechos y remendados". Ni trata Marx de obtener el apoyo de los capitalistas. Como demuestran estos ejemplos, el recurso a la razón es mucho más fácil cuando el poder está incuestionablemente limitado a una oligarquía. En la Inglaterra del siglo XVIII, sólo las opiniones de

> los aristócratas y las de sus amigos eran importantes y siempre podían ser expuestas en forma racional a otros aristócratas. *A medida que la parroquia política se hace más grande y más heterogénea, el recurso a la razón se hace más difícil, ya que existen pocos supuestos universalmente aceptados a partir de los cuales puedan buscarse acuerdos.* (Énfasis agregado). (93)

Detengámonos un momento aquí. Hasta ahora tenemos que hay persuasión racional (basada en argumentos); aunque no toda persuasión es racional, la auténtica sí lo es y es sinónima de convicción. Y, además, que la fe en la razón supone una comunidad de intereses entre el argumentador y el auditorio, y que aunque pueden existir supuestos universalmente aceptados a partir los cuales puedan buscarse acuerdos, esto último es difícil, pero no imposible, ya que los argumentos racionales son "completamente válidos para aquel que los emplea". ¿Quién –informado sobre la Nueva Retórica–, no vislumbra aquí, así sea *in nuce*, la distinción perelmaniana entre auditorios particulares y auditorio universal, y, por consiguiente, la distinción que el filósofo polaco-belga, hace entre convencer y persuadir?

Por supuesto la idea de Russell es un poco más limitada por lo que veremos enseguida. La rebelión contra la razón comenzó como "una rebelión contra el razonamiento". En el siglo XVIII cuando imperaba Newton en la mente de los hombres, "estaba extendida la idea de que el camino al conocimiento consistía en el descubrimiento de leyes generales simples de las que *pudieran sacarse conclusiones por el razonamiento deductivo*". Hubo una extrapolación hacia otros campos y fue así como hubo "religión natural, ley natural, moral natural, y así sucesivamente". Se "presumía que estos temas consistían en inferencias demostrativas elaboradas a partir de axiomas evidentes, al estilo de Euclides. La consecuencia política de este punto de vista fue la doctrina de los derechos del hombre, según se predicó durante las revoluciones americana y francesa (88).

Pero "en el mismo momento en que la construcción del Templo de la Razón parecía estar a punto de terminarse, fue colocada una bomba que, al fin, hizo volar hasta el cielo todo el edificio. El hombre que colocó la bomba fue David Hume. Su *Tratado de la Naturaleza humana,* publicado en 1739, lleva por subtítulo «Intento de introducir el método experimental de razonamiento en los temas morales». *Ello expresa por entero su intención,* pero solo la mitad de sus logros. Su intención era substituir la observación y la inducción por la deducción a partir de axiomas nominalmente evidentes. Por su naturaleza intelectual fue siempre un racionalista completo, aunque más de la variedad baconiana que de la aristotélica. Pero su combinación, casi sin par, de agudeza y honestidad intelectual lo condujo a ciertas conclusiones devastadoras: la de que la inducción es un hábito sin justificación lógica y que la fe en la causalidad es poco más que superstición.

Se colegía de ello que la ciencia, así como la teología, habían de ser relegadas al limbo de las esperanzas ilusorias y de las convicciones irracionales" (89-90)[13].

Luego vino Kant y comienza la reacción contra Hume, pero su reacción no fue exitosa:

> Kant estaba decidido a creer en la causalidad, en Dios, en la inmortalidad, en la ley moral y así sucesivamente; pero comprendió que la filosofía de Hume hacía todo esto muy difícil. Inventó, por tanto, *una distinción entre razón pura y razón práctica. La razón pura correspondía a lo que se podía probar, que no era mucho; la razón práctica se ocupaba de lo necesario para la virtud, que era una buena cosa. Desde luego, resulta obvio que la razón pura era simplemente la razón, mientras que la razón práctica era el prejuicio.* Así, Kant reintrodujo en la filosofía el recurso a algo conocido como exterior a la esfera de la racionalidad teórica, que se había proscrito en las escuelas, desde el auge del escolasticismo. (Énfasis agregado). (91)

Es aquí donde puede percatarse el lector de la restricción que hace Russell de la razón a la razón teórica, y no ve otra posibilidad de una razón práctica distinta de la elaborada por Kant, como la propuesta por Perelman para justificar decisiones morales, jurídicas y políticas.

Y esto se debe a que Russell considera que *"el concepto de ciencia como búsqueda de la verdad* ha desaparecido" del pensamiento contemporáneo (es decir, de la época en que Russell escribe este ensayo). (Énfasis agregado) (111).

Hitler ni siquiera lo discute.

> Como sabemos, se ha llegado a considerar nociva la teoría de la relatividad por haber sido *concebida* por un judío. La inquisición rechazó la doctrina de Galileo, por considerarla falsa; pero Hitler acepta o rechaza las doctrinas por motivos políticos, sin traer a colación la idea de verdad o falsedad. El pobre William James, que ideó esta concepción, quedaría horrorizado si viese el empleo que de ella se hace; *pero una vez que se abandona el concepto de verdad objetiva,* es claro que la pregunta de verdad objetiva: «¿en qué creeré?» ha de quedar contestada… por el recurso a la fuerza y la puesta a punto de grandes batallones, no por métodos teológicos ni científicos. Los estados cuya política se basa en la rebelión contra la razón han de verse, por tanto, en conflicto no solamente con el conocimiento científico, sino también con las iglesias, donde quiera que sobreviva un cristianismo verdadero. (Énfasis agregado). (111)

Como ya lo insinuamos, el fascismo no sólo utiliza medios impropios de una

13. Indudablemente es en esta situación crucial donde comenzará el pensamiento popperiano y su propuesta deductivista-falsacionista para el pensamiento científico.

sociedad civilizada, sino que persigue fines no compatibles con los fines humanitarios.

Ahora bien, siguiendo la teoría aristotélica, se reafirma en la idea de que:

> […] debemos observar que *esta concepción de los fines no puede ser considerada en sí misma como contraria a la razón, ya que las cuestiones relacionadas con los fines no pueden ser* objeto *de argumentación racional*. Puede desagradarnos (a mí me desagrada), pero no podemos probar nada *en contra de ella, como nada puede probar Nietzsche en su favor. Hay sin embargo, una conexión con la irracionalidad, ya que la razón requiere imparcialidad, en tanto que el culto al superhombre siempre tiene como premisa menor la afirmación «Yo soy un superhombre».* (Énfasis agregado). (111)

Los fundadores de la escuela de pensamiento de la cual surgió el nazismo –Fichte, Carlyle, Mazzini, Nietzsche–, jerarquizan los valores de una manera distinta a como lo hace el mundo civilizado occidental cristiano:

> Buscan el bien en la *voluntad,* más que en el sentimiento o el conocimiento; valoran más el poder que la felicidad; prefieren la fuerza al argumento, la guerra a la paz, la aristocracia a la democracia, *la propaganda a la imparcialidad científica.* Abogan por una forma de austeridad espartana, como opuesta a la cristiana, es decir, consideran la austeridad como un medio para obtener dominio sobre los demás, no como una autodisciplina que ayuda a alcanzar la virtud y, solo en el otro mundo, la felicidad. Los últimos de entre ellos están imbuidos del darwinismo vulgar y consideran la lucha por la vida como el origen de las especies superiores, pero se trata más de una lucha entre razas que de una lucha entre individuos, como la que defendían los apóstoles de la libre competencia. Placer y conocimiento concebidos como fines, se les antojan demasiado pasivos, sustituyen el placer por la gloria, y el conocimiento por la afirmación pragmática de que la verdad es lo que ellos desean. (Énfasis agregado). (96-97)

Sobre estos fines (o valores) y sus jerarquías no hay discusión racional posible, aunque Russell agrega, como ya dijimos, "hay una natural relación con la irracionalidad, *ya que la razón requiere imparcialidad",* pero no nos aclara qué es este concepto y que podríamos entender de una manera muy libertina, a la manera de Popper y también –si excedemos nuestro libertinaje– de la manera perelmaniana (Perelman, 1988: 78-83).

Así que, a los conceptos argumentación, retórica, propaganda, violencia, persuasión y convicción, deberíamos agregar una nueva *pareja: razón teórica y razón práctica*, para completar el análisis –o por lo menos– las notas para el análisis de este campo semántico, que podría complicarse –pero para que el re-

sultado final sea más clarificador–, con el problema de la imposibilidad de pasar de un "es" a un "debe", y de esta forma el campo quizás quedaría completo y tal vez saturado. Digo *quizás y tal vez* porque en el último párrafo citado, Russell introduce un *nuevo concepto* de propaganda que opone a imparcialidad (es decir, a racionalidad). En efecto, aunque no debemos fiarnos mucho de nuestras intuiciones, *intuitivamente,* nuestra idea sobre esta actividad, está asociada con el deseo de difundir los aspectos más positivos, más agradables, más atractivos de la opinión o doctrina que queremos propagar, dejando de lado otros aspectos menos halagüeños[14].

Por otra parte, habría que anotar que Russell no disocia persuasión y convicción, por razón de su lengua, pero sobre todo, porque la disociación filosóficamente establecida por Kant no representa mucho para Russell. El modelo filosófico del inglés no fue alemán, sino otro inglés, el terrorista Hume que, a pesar de los dolores mentales que le causó, siguió siendo su modelo de racionalismo empirista, de su coherencia y de su honestidad intelectual; de él deriva la imposibilidad de la razón práctica y la imposibilidad de pasar de enunciados fácticos a enunciados normativos.

Antes de concluir debo hacer varias aclaraciones que muestran que muchas de mis afirmaciones están sostenidas por un terreno bastante pantanoso y movedizo.

Primero, debo señalar que las dos obras de Russell las he leído solo en castellano, muy distinto a lo que he hecho con Popper, cuyas traducciones las he comparado con las originales en inglés. Lo que he hecho es confiar casi ciegamente en los traductores Miguel Pareyra *(Ensayos sin optimismo)* y María Elena Rius *(Elogio de la ociosidad).*

Pero lo más grave de todo es que la obra de Russell (*Ensayos*) está datada en inglés en 1954, pero contrario a lo que sucede con los ensayos que componen el *Elogio*, no tiene fecha cada uno por aparte, sino una fecha global.

Ahora bien, sabemos que la Sociedad Abierta es del 45 y el ensayo que cité en extenso (*Utopía y violencia*) fue leído en Bruselas en 1947 y publicado en 1948.

Así que si hay algún cotejo posible, es entre Popper y el uso de los términos de nuestro campo semántico, y el Russell del *Elogio* en el que hay coincidencia en el término propaganda (un sentido neutro inicial, unos sentidos positivo o negativo según los fines buscados y los medios empleados, y un sentido clara-

14. Por su parte Perelman tiene una idea muy curiosa, y respetable de lo que es el *propagador o propagandista* y que opone a la del *maestro*. Cfr. (Perelman 1963, cap. IV, *Education et rhétorique*: 106 y siguientes)

mente peyorativo como opuesto a imparcialidad, y, por lo mismo, irracional); con respecto a la retórica hay coincidencia, explicada por su significado inglés, al que se le agrega un grado más de irracionalidad que a la propaganda calificada negativamente.

Las posibles diferencias entre persuasión y convicción estarían dadas por la simpatía o antipatía con la filosofía trascendental.

Y, por último la no existencia de una razón práctica en Russell viene de la tradición humeana; mientras que en Popper existe la apertura a ella, como tratamos de sostenerlo en el cuerpo de mi trabajo "Un comentario justificacionista…", aunque obstaculizada por su logicismo falsacionista.

En consecuencia, creo que este trabajo "contrahecho y remendado" aún puede servir a la racionalidad, después del "bombazo" terrorista de Hume y sus seguidores, entre ellos, el mismo Bertrand Russell.

Bibliografía

Beccaria, C. (1976). *De los delitos y de las penas*. Aguilar Biblioteca de Iniciación Jurídica [1964]. Madrid: Aguilar.

Gómez Giraldo, A. L. (2006). *La teoría de la argumentación de Stephen E. Toulmin.* Anexo II: El juez ideal según Ch. Perelman (en prensa).

Gómez Giraldo, A. L. (2000). Tres ensayos sobre Karl Popper. *Cuadernos Universitarios, 4.* Cali: Universidad Santiago de Cali.

Gómez Giraldo, A. L. (1993). *Argumentos y falacias.* Cali: Editorial Facultad de Humanidades (Textos Académicos), Universidad del Valle.

Gómez Giraldo, A. L. (1991). *El primado de la razón práctica.* Cali: Centro Editorial Universidad del Valle. [1983].

Gómez Giraldo, A. L. (1978). *Popper y el empleo del argumento por la regressio ad infinitum.* En *Aleph, 27,* octubre-diciembre.

Kant, I. (1967). *Critique de la raison pure.* Trad de A. Tremesaygues et B. Pacand (5ª ed.) Presses Universitaires de France (1972).

Miller, D. (2007). *Superando la adicción justificacionista*, en *Discusiones filosóficas,* Año 8, *11*. Enero-febrero, 2007. Traducción de *Overcoming the justificationist addiction.* Conferencia en la Universidad de Bergen, 2007.

Perelman, Ch. (1990). *Oeuvres, 3.* Éthique et Droit. Editions de l´Université de Bruxelles.

Perelman, Ch. (1988). *Traité de l´argumentation. La nouvelle rhétorique.* Editions de l´Université de Bruxelles. Hay traducción castellana: *Tratado de la argumentación.* (1989). *La nueva retórica.* Madrid: Gredos.

Perelman Ch. (1979). *La lógica jurídica y la nueva retórica*. Madrid: Editorial Civitas. [1976]

Perelman Ch. (1977). *L´Empire Rhetorique*. Vrin, Paris. Hay traducción castellana. *El Imperio Retórico.* (1997). Cali: Norma (Vitral).

Perelman Ch. (1976a). *La logique juridique et la nouvelle rhétorique.* Dalloz, París. Hay traducción castellana: *La lógica jurídica y la nueva retórica.* (1979). Madrid: Editorial Civitas.

Perelman Ch. (1976b). *Droit, moral et philosophie* (Pichon et R. Durand-Auzias, París, segunda edición corregida y aumentada [1968].

Perelman Ch. (1970). *Le Champs de l´argumentation.* Bruselas: Presses Universitaires de Bruxelles. Université Libre de Bruxelles.

Perelman Ch. (1963). *Justice et raison.* Bruselas: Presses Universitaires de Bruxelles.

Popper, K. (1997). *El mito del marco común. En defensa de la ciencia y la racionalidad.* Barcelona: Paidós. [1994].

Popper, K. (1995). *En busca de un mundo mejor.* Barcelona: Paidós.

Popper, K. (1981). *Sir Karl Popper y Sir John Eccles. Falsabilidad y libertad.* En: *La filosofía y los problemas actuales.* Conversaciones con Fons Elders. Madrid: Fundamentos.

Popper, K. (1972a). *The logic of scientific discovery.* Londres: Hutchinson [1934].

Popper, K. (1972b). *Objective knowledge*. *An evolutionary approach.* Oxford: Clarendon Press.

Popper, K. (1972c). *Conjectures and refutations. The growth of scientific knowledge.* Londres: Routledge and Kegan Paul [1963]. Cap. 8: “On the status of science and metaphysics”,184-200.

Popper, K. (1969). *The Open Society and its ennemies*, *2,* Hegel y Marx. Londres: Routledge and Kegan Paul [1945].

Russell, B. (2000). *Elogio de la ociosidad y otros ensayos*. Barcelona: Gedisa. [Obra original: *In praise of idleness*. London: George Allen and Unwin, 1935].

Russell, B. (1972). *The principles of mathematics.* Londres: George Allen and Unwin [1903].

Russell, B. (1968). *Ensayos sin optimismo*. Madrid: Aguilar. [Obra original: *Sceptical essays*. London: George Allen and Unwin, 1954].

Stevenson, Ch. L. (1944). *Ethics and language*. New Haven, CT: Yale University Press. [Existe traducción castellana de Eduardo Rabossi].

Von Wrigth, G.H. (1970). *Ensayo sobre lógica modal.* Buenos Aires: Santiago Rueda Editor [1951].

Vuillemin, J. (1971). *Le Dieu d´Anselme et les apparences de la raison.* París: Aubier-Montaigne.

Vuillemin, J. (1967). *De la logique à la théologie.* Cinq études sur Aristote. París: Flammarion.

Violencia escolar en las intituciones educativas chilenas

Christian Berger[15]

Introducción

Antes que nada quisiera agradecer a la Universidad Distrital y al programa doctoral por la invitación, la verdad es que ha sido un aprendizaje mutuo; dentro de la presentación de la conferencia aparece con énfasis el tema en Chile, pero me gusta más pensar en Latinoamérica. Una de las cosas que hemos estado conversando en estas sesiones, se refiere a lo que sabemos sobre violencia escolar, notando que es un conocimiento generado en Estados Unidos y en Europa, y hemos intentado implementar aquí este conocimiento, estos modelos conceptuales, y claramente como ustedes se dan cuenta las culturas son totalmente distintas y determinan en gran parte como comprender un fenómeno como la violencia. Por lo tanto este espacio de encuentro entre investigadores, interventores latinoamericanos permite generar conocimiento propio, levantar información que responda mejor a nuestras dinámicas sociales y culturales y podamos seguir construyendo un espacio de encuentro, de conocimiento; así que el apellido de "Chile" en esta presentación es para arrojarles algunos elementos de la investigación que se hizo allí, pero más que nada para poder levantar categorías de análisis que nos permitan entender el fenómeno en cualquier contexto en que se dé.

Algunas consideraciones conceptuales para comprender la violencia

En primer lugar me gustaría invitarlos a identificar algunos elementos que debiéramos tener en cuenta para comprender el fenómeno de la violencia; el tema de la violencia es un tema que se conversa en todos lados, en todas las institucio-

15. Berger es profesor de la Universidad Alberto Hurtado, formado como psicólogo en la Universidad Católica de Chile, específicamente en el área de la Psicología Educacional. Complementó sus estudios en el área clínica, obteniendo el grado de Magíster en Psicología Clínica Infanto-Juvenil por la Universidad de Chile. Realizó su formación Doctoral en la Universidad Illinois at Urbana-Champaign, Estados Unidos, en el programa de Psicología Educacional, gracias al aporte de las fundaciones Fulbright y Andes.

nes educativas, en todas las universidades, pero muy poco nos hemos puesto a discutir sobre qué significa violencia, concepto que todos entendemos, pero cuando vemos algunos elementos que lo matizan, comienza a confundirse.

El primer matiz que me gustaría presentar es comprender el concepto desde su naturaleza, cómo entendemos la violencia, qué significa, qué implicaciones tiene, cuál es su naturaleza, y principalmente quisiera plantear cuatro elementos dentro del marco de lo que es la violencia escolar. El primer elemento tiene que ver con las palabras *agresividad* y *violencia*, que generalmente las usamos como sinónimos, aunque son distintas. La agresividad es una conducta que se ha descrito en todas las especies animales, incluido el ser humano, y que responde a la experiencia de amenaza. Cuando un individuo se ve amenazado actúa de manera agresiva para defenderse, es una reacción a la supervivencia que no implica una intencionalidad de daño. Si ustedes van por la calle y tienen algún problema o son agredidos, van a responder de manera agresiva para defenderse. En cambio el concepto de violencia implica intención de daño; cuando hablamos de violencia hablamos de la intención de perjudicar a otro y esa voluntad no surge de la amenaza de manera explícita sino de ubicar en el otro un objeto de violencia al cual se quiere afectar; es completamente distinta a la noción de defensa, como reacción a una violencia activa y proactiva que busca dañar a otro.

Cuando uno se enfrenta a la violencia en la escuela, es muy difícil evaluar desde afuera, desde el observador, si una conducta es agresiva o es violenta, porque muchas veces las conductas parecen violentas, pero la verdad es que son una defensa del niño, una protección de su espacio, de su identidad, de su honor, de su familia, de su nombre; que uno podría interpretar como agresión más que violencia. En este sentido, lo que deberíamos tratar de comprender es el sentido de la conducta, más que la conducta, lo que está dado por la experiencia subjetiva que tiene el sujeto en esta temática.

Otra tensión que discutimos mucho en el seminario es la que existe entre conflicto y abuso. La palabra que más se ha usado en violencia escolar que probablemente ya han visto en prensa, en medios de comunicación, es *bullying.* Bullying parece ser el arquetipo de la violencia escolar. El bullying es una relación muy específica de violencia, que supone características de una dinámica de abuso, en donde hay un niño que tiene poder y abusa de otro, ya sea de forma física, psicológica, emocional, por Internet. Es una relación de abuso y como tal está caracterizada por la imposibilidad de la víctima de salirse de esa dinámica; la víctima es una persona pasiva, que recibe esta dinámica de abuso y no tiene cómo redefinirla. Esto es completamente distinto de la noción de conflicto, en donde las dos partes en pugna están en condiciones de actuar en una discusión, en una pelea, en un intercambio.

Cuando hablamos de conflicto hablamos de posibilidades de negociación, de mediación, de implementar posturas a discutir; cuando hablamos de bullying o abuso no tenemos esa posibilidad, tenemos una víctima y un victimario. Por tanto esta definición de conflicto se aplica en algunos casos, no en todos, a violencia escolar. Nuevamente la dificultad es cuando estamos frente al abuso y quienes los pueden distinguir, quienes pueden definir sus matices, son las personas involucradas, los estudiantes. Nosotros los adultos debemos intentar comprender el sentido que los estudiantes atribuyen a estas dinámicas. Por ejemplo, hay muchos casos de niños que son víctimas de violencia y cuando uno pregunta: "¿Qué pasa?, ¿qué está ocurriendo?", ellos dicen: "Es sólo un juego". Probablemente en la escuela lo han escuchado, y en muchos casos este niño es víctima de abuso; pero decir que es un juego significa minimizarlo un poco, controlar el miedo, controlar la situación, no sabemos. Por lo mismo, debemos saber escuchar e interpretar a los estudiantes, darle un espacio válido a su experiencia.

Una segunda tensión importante en el tema de la violencia escolar se refiere a su objeto, hacia dónde está dirigida esa actitud violenta. Podríamos plantear al menos tres situaciones: Primero es la violencia hacia otros, el bullying o maltrato, la pelea en el patio de la escuela, en la cafetería. Segundo, hay otras formas de violencia escolar que son menos visibles, menos comprendidas y además mal interpretadas, una es la violencia hacia los objetos, hacia la propiedad o hacia el sistema, esta violencia que a veces se le llama vandalismo. ¿Cómo puede explicarse que un estudiante rompa las propiedades, que rompa la infraestructura, que "vaya contra el sistema"? ¿Si no es una violencia dirigida contra una persona, sino contra algo simbólico? Nuevamente se confunden los elementos y ¿cómo entonces comprendemos ese simbolismo, lo que está detrás de esa violencia? Algunas teorías plantean que tiene que ver con una mirada estructural de la sociedad en la cual los jóvenes sienten que no tienen el espacio para expresarse, para dar sus puntos de vista; la violencia contra el sistema es un llamado de atención por ese espacio de expresión y de libertad.

Como tercera posibilidad existe una violencia que es más invisible aún, que es la violencia hacia sí mismo. Lo más visible, desde la psicología, son las autoagresiones; individuos que se cortan, que se ponen en situaciones de riesgo, individuos que se exponen a variadas dinámicas sociales peligrosas que uno podría interpretar como violencia contra sí mismo. ¿Qué significa atentar contra sí mismo? ¿Qué significa hacerse daño? ¿Qué significa infringirse sufrimiento? Los adolescentes que tienen estas conductas plantean generalmente que es su manera de sentirse vivos, o su manera de manejar los dolores, de tratar la presión, de manejar las inquietudes. Los reportes de psicólogos clínicos muestran adolescentes que se van haciendo marcas, que se van haciendo cortes; un

síntoma cada vez más común en los jóvenes a nivel mundial, y la explicación que ellos dan es que en el corte ellos sienten que tienen control sobre su sufrimiento: al cortarse ellos controlan su sufrimiento. El sufrimiento que viene del contexto, de afuera, de los otros, del mundo, ese no lo controlan, se les escapa de las manos y por tanto lo manejan a través de una violencia auto-infringida, pues necesitan sentir dominio sobre la experiencia que están teniendo. Esto es muy preocupante porque también podría analizarse que la violencia hacia otros es también una forma de ejercer control sobre el sufrimiento, sobre las dinámicas sociales. Ese tema lo vamos a desarrollar un poco más adelante.

Otro punto a discutir es el contexto donde surgen las dinámicas de violencia y quiénes son los actores que aparecen en ellas. El bullying es probablemente la forma más vistosa de violencia, pero existen otras. En la dinámica entre profesor y estudiante habita otra; esta violencia generalmente se da más desde los estudiantes hacia el profesor: violencia psicológica, de discriminación, de humillación; no tanto física. Y por otra parte, los estudiantes relatan la violencia desde los docentes, en términos de humillación, hablar mal de la familia, hablar mal de los amigos, etc. Más importante aún, los estudiantes relatan que los profesores los contagian de la violencia que ellos observan, que es una violencia entre los adultos, y como lo explica la teoría sistémica: los espacios sociales se van reproduciendo hacia niveles de mayor complejidad. Si hay violencia entre los docentes no llama la atención que haya violencia entre los alumnos, es lo esperable, es simplemente un modelo social. Si hay violencia cultural es normal y entendible que haya violencia dentro de la escuela, y nuestros países latinoamericanos en general tienen violencia, de distintas formas, existen niveles de violencia.

Otra dimensión es la violencia estructural, la violencia de la gestión. Una de las quejas de los estudiantes es que no tienen espacios de participación, de opinión, de injerencia en las decisiones institucionales. Esto se aplica no solamente a los estudiantes; los profesores se quejan muchas veces de que tampoco tienen espacio, de que no tienen participación y por tanto la estructura institucional es una forma rígida, autoritaria; el director aplica una orden autoritaria hacia el profesor, quien la aplica a los estudiantes y finalmente los estudiantes de la sala de clases aplican relaciones autoritarias entre ellos; en ese contexto la violencia aparece de una forma normal. Así, la violencia no está sólo entre los estudiantes, sino en el sistema escolar.

Otro tema que en general no aparece en las investigaciones, salvo algunas notables excepciones como el trabajo del grupo de la Dra. García, es la relación entre las instituciones sociales por espacio. La experiencia de los jóvenes, en este caso respecto de la relación que existe entre la familia y la escuela, los apode-

rados y padres con los profesores, está marcada por las formas en que buscan negociar y superar la tensión sobre quién es el responsable de la formación valórica, o de la formación en ciudadanía, o quién es el culpable del problema. Esta relación es muy compleja, porque además aparecen culturas distintas: la lógica escolar no es la misma que la lógica familiar, que la cultura familiar, además los contextos comunitarios no son los mismos, entonces otra forma de tensión y conflicto aparece.

El cuarto criterio a considerar en esta definición de violencia como concepto, es el determinado por las consideraciones evolutivas. Desde la psicología del desarrollo se comprende la violencia como una manera de ir articulando el desarrollo personal. Un tema que surge aquí muy fuerte es la distinción entre violencia escolar y violencia juvenil: entendemos la violencia que ocurre como un fenómeno en jóvenes escolarizados, según las dinámicas escolares, o entendemos la violencia como un tema de juventud que tiene que ver con el desarrollo y con la forma de organización de los jóvenes. Aquí hay un gran problema de definición, cuando uno habla de violencia escolar, ¿qué significa escolar? Significa que la violencia escolar se da dentro de la escuela y si salimos de la institución ¿ya no es escolar? Significa que la violencia escolar se da entre compañeros y si pensamos en la violencia entre el colegio A contra el colegio B eso ¿ya no es violencia escolar? No hay claridad respecto de cuándo aplicamos el apellido de escolar a la violencia o cuándo deja de ser escolar. Yo me imagino que ustedes tienen casos de niños o jóvenes que en la escuela no pelean, pero salen y se encuentran con otros grupos y entonces sí combaten; y en algunos colegios consideran que eso es problema de ellos y en otros que es asunto de los jóvenes, pues ellos cumplieron con su labor y que dentro de la escuela no haya violencia. En mi opinión, mientras los estudiantes sean estudiantes, todo tiene que ver con la escuela, porque la labor nuestra es formar y la formación no sólo se ejerce dentro del aula. Por supuesto ésta es una discusión en la cual hay muchas opiniones distintas.

Un segundo tema muy referenciado tiene que ver con los procesos de desarrollo y se relaciona con lo que pasa durante la adolescencia. Los procesos fundamentales son los de identidad; la construcción de la identidad se da en las relaciones con otros, cada uno de ustedes se ha definido en función de cómo se relaciona con los otros y son los otros los que van confirmando o negando las definiciones que ustedes hacen. Yo en este momento estoy definido como experto en violencia escolar porque tengo una audiencia y si todos ustedes en este momento se levantan y se van yo dejo de ser experto, así de sencillo, porque si la audiencia no me avala mi definición social es destruida. Todas las dinámicas cotidianas que ustedes y los estudiantes ejercen tienen que ver con su identidad y con su formación, y este proceso está en el centro del desarrollo adolescente.

En relación con estos procesos durante la adolescencia aparece la necesidad de la jerarquización social, poder definir el lugar que nos corresponde en la jerarquía del grupo que habitamos; entonces aparece el liderazgo en los individuos, surgen grupos que son más populares, que tienen más visibilidad; grupos que tienen más capacidad de influir en los otros y estudiantes que están más abajo –por decir así– en la escala social, incluso algunos que son marginales, que son excluidos. Por otra parte, en la adolescencia es cuando uno va construyendo proyectos de vida e identificando algunos elementos que van a ser claves para moverse en el futuro, en el mundo adulto, y esa definición tienen mucho que ver con los roles que uno desempeña en la adolescencia; es entonces cuando la violencia empieza a tener influencia en cómo uno construye identidad, establece jerarquías, cómo construye proyectos de vida, porque la violencia va determinando posiciones en el mundo social.

Ya existe una cantidad de evidencia acumulada que muestra que la incidencia de la violencia está asociada a la popularidad: los adolescentes que son más violentos son aquellos más populares, más visibles; no necesariamente más queridos ni aceptados, pues la popularidad está relacionada con posiciones de status en la pirámide social. Por tanto si el tema es jerarquizarse, encontrar una posición asociada a una identidad, la violencia parece ser una buena forma de hacerlo, lamentablemente con costos muy elevados para el individuo, para los otros y para la sociedad en general, que es lo que tenemos que empezar a discutir.

Distintos paradigmas y niveles ecológicos

Como última consideración conceptual respecto a la violencia (para no extenderme demasiado en este plano), es importante considerar desde dónde entendemos el fenómeno, cuál es la unidad de análisis. Desde el paradigma sistémico, junto a Carolina Lisboa, colega de Brasil, elegimos tres niveles o paradigmas que hemos ido construyendo en nuestro trabajo de investigación.

En primer lugar están los paradigmas desde niveles individuales, que implican entender la violencia desde éstos factores. En primer lugar se busca interpretar o conocer cuáles son las características propias de los individuos que son víctimas o victimarios, por ejemplo los perfiles de los matones de las masacres de Columbine o Arizona. Hay algunos estudios que han mostrado características comunes, pero en realidad hay gran diversidad: no todos los agresores son iguales, no todas las víctimas son iguales, no es posible establecer un perfil e ir a probarlo en la escuela. En lo que sí hay cierto consenso es que la violencia tiene que ver con la dificultad en las habilidades sociales y emocionales como la capacidad de

resolución de conflictos, capacidad de negociación, de identificación y expresión afectiva, baja empatía; o sea capacidad de identificar lo que le pasa al otro. En cuanto a la empatía básica es algo que todos tenemos, pues todos poseemos la capacidad de interpretar lo que le pasa al otro, mientras la empatía en niveles más complejos ya no es tan compartida, debido a que supone la capacidad de juzgar un dilema, ser capaz de juzgar las intenciones de los diferentes referentes y tomar una decisión, e implica una complejidad que no todos los adolescentes tienen porque además supone muchos elementos en juego, como el desarrollo moral y finalmente la experiencia subjetiva de la violencia.

Aquí me parece importante plantearles algunos elementos respecto a la experiencia subjetiva de la violencia. Creo que en la historia ya está bastante ilustrado que la violencia es una manera de resolver conflictos y ejercer control; la violencia ejercida desde lo sistemas políticos, religiosos, sociales, familiares, etc., es muy utilizada como una manera de controlar la situación. La violencia ha sido usada como medio de control, cuando los contextos se descontrolan, las autoridades, o quienes tienen el poder, ejercen dominio y ese control puede ser ejercido desde la violencia.

Si uno traslada esta dinámica a la experiencia individual, la de los adolescentes hoy en día, al menos en Chile, está mostrando que la experiencia subjetiva es una experiencia de mucha inseguridad, de invisibilidad: los adolescentes señalan que sienten soledad, aislamiento, que cada vez hay menos conexión, que los padres están más lejos, que no tienen apoyo, no poseen contención, son anónimos, y por tanto la violencia aparece como una forma de afrontar ese anonimato y ejercer control sobre este contexto qua aparece como inseguro, como incierto, que aparece como dificultoso.

El ejercer violencia es una manera de controlar los ambientes; si yo estoy en un contexto que es incierto, difícil, y en cual soy anónimo, con esa violencia adquiero un nombre, obtengo una posición, obtengo la sensación de control. Más aún, hay estudios que demuestran que ponerse en situación de victimización también es una forma de ejercer control; si yo me pongo en posición de víctima aparezco en la esfera social, es mejor ser vulnerado que ser invisible. Si uno es victimizado es parte de la vida social, uno ocupa una posición; si es invisible, no ocupa posición alguna y por tanto no tiene identidad. Imagínense ustedes al chico que en la escuela soporta malos ratos, humillaciones y siente que es amigo de quienes lo están humillando y maltratando. ¿Cómo se explica la voluntad de un niño que permite situaciones de humillación? Una explicación tiene que ver con la búsqueda de un escenario social y esto incluye la formación de la identidad colectiva, y la posibilidad de un espacio social importante.

Hay otros dos elementos que han sido arrojados por la investigación; el primero es que la violencia aparece como una forma de procesar las emociones. Cuando las personas actúan violentamente es cuando se sienten poseídos por las emociones, cuando existe impulsividad, cuando son incapaces de pensar, de reflexionar y de articular, y simplemente actúan desde la impulsividad. Otro factor que hemos estado viendo en las investigaciones en temas de desarrollo socio emocional es que hay mucha incapacidad de los jóvenes para identificar emociones; cuando uno pregunta a los estudiantes qué emociones conocen y sienten, hablan de cinco emociones básicas: miedo, enojo, rabia, amor y felicidad, y hay emociones más complejas que esas como por ejemplo frustración, vergüenza, desesperanza o esperanza, orgullo. Las emociones tienen distintos niveles de complejidad, si uno no tiene la capacidad de identificar las emociones vamos a actuar de manera mucho más impulsiva y más simple, y en este sentido la violencia puede ser una manera bien útil aunque disfuncional de procesar estas emociones. Finalmente la violencia también aparece como una manera de procesar o enfrentarse a las tensiones entre modelos culturales contradictorios, ya sea entre familia y escuela, ya sea entre padre y madre. Recuerdo un estudiante en Chile, un estudiante de trece años que me decía: "Yo iré a la escuela solamente hasta la básica (hasta el octavo grado) y luego entraré en la pandilla". "¿Pero por qué vas a entrar en la pandilla?" "Porque en la pandilla yo voy a hacer muchas cosas y voy a ser respetado, voy a ir por las calles y la gente me va a tener miedo; además voy a andar con armas, y el arma es un símbolo de status, además voy a ganar mucho dinero y si yo sigo estudiando en la escuela pública y después trabajo en los oficios que pueda encontrar no voy a ganar ni la décima parte, de lo que ganaré en la pandilla, y finalmente todas las mujeres van a encontrarme atractivo". Efectivamente las armas son símbolos de status en algunos contextos, la comprensión del respeto está muy asociada al temor, y los estudios en adolescencia muestran que los rebeldes son más atractivos para sus pares que los que no lo son. En ese contexto, el niño que tiene este modelo, este patrón cultural, frente al que tiene la escuela, representado por el profesor que le dice: "No lo hagas, mantente en la escuela, es la manera de alcanzar el futuro", ¿cómo coordinará estos dos modelos culturales? ¿Cómo los interpretará, desde qué elementos propios, desde qué sabiduría, desde qué modelos culturales, cómo los procesará? Por consiguiente necesitamos entregarle capacidades, herramientas, si no tenemos un niño que está frente a un dilema que es muy difícil de resolver. Son dos caminos completamente opuestos y los dos parecen tener buenos resultados, al menos a corto plazo, y a este niño se le olvida, o no es capaz de comprender por los niveles de desarrollo, que probablemente a los veinte años esté muerto, o en el mejor de los casos preso, en la cárcel, pero es una cosa que dado el pensamiento omnipotente y egocéntrico propio en la

adolescencia no aparece en su comprensión. Ahí tenemos mucha importancia nosotros los adultos de ayudarles a reflexionar sobre estos elementos.

Un segundo nivel de paradigmas son los interpersonales, en otro nivel de complejidad. Hablamos de las dinámicas entre pares, entre compañeros, de algunos sistemas de jerarquización y organización en la estructura social, de diferenciación con el otro, y de marcar diferencias de identidad. Se relaciona con la aparición de subgrupos en las escuelas, los subgrupos de identidad, las pandillas etc. Procesos de auto-afirmación, es decir de aceptación desde los pares, desde los compañeros, la importancia de ser aceptado y por tanto confirmado en la propia identidad. En este mismo nivel se encuentra también la noción del contagio de pares, lo que comúnmente se llama el modelo de “la manzana podrida”. Se refiere a este adolescente que es vándalo, violento, y que se cree en la escuela que va a contaminar a todos sus compañeros. Pareciera según esto que de base la influencia de pares es un aspecto malo y que los adolescentes no tienen la posibilidad de reflexionar y enfrentarse a esta presión. En este sentido, más que sacar la manzana podrida se debieran entregar herramientas para que las manzanas sanas sean capaces de desarrollarse y puedan ayudar a la manzana podrida a transformarse.

Otro aspecto a considerar es el fenómeno de audiencia. Cuando uno piensa en un niño que es popular, poderoso, fuerte, y que maltrata al niño más débil, más marginal o menos apoyado socialmente, configurando una dinámica que no tiene ningún sentido, pues ¿por qué el niño que ya es popular, que ya es el mayor, el fuerte, maltrata al niño que es invisible, débil, marginal? Esto tiene una explicación, dado que este maltrato no se da en privado; el niño mayor no va a la casa del niño maltratado y se esconde en una plaza y le pega, sino que lo hace frente a sus compañeros, lo hace en el baño, en la cafetería, en donde más los vean, o bien filma un video y lo sube a Youtube, o lo coloca en Facebook. Entonces aparece la audiencia, el público, y es la audiencia la que da sentido a la violencia, porque ella reconoce a este niño agresor como popular, más fuerte, lo muestra en la cúspide de la jerarquía social. Sin una audiencia la violencia no tiene sentido, y por tanto lo que nos debería importar trabajar es, utilizando la metáfora de la televisión, ¿cómo ofrecer a los espectadores otra programación que no sea violenta?

Entonces es necesario superar la mirada tradicional en que el problema es del agresor y/o de la víctima, empezar a pensar en que la dinámica de violencia es una dinámica de todo el grupo. Aquí aparecen los roles asociados a la violencia, por ejemplo el asistente. Los asistentes son aquellos que generan las condiciones para que la violencia pueda ejercerse; imaginen la violencia en el baño de

la escuela, donde debe haber un compañero parado en la puerta con el objeto de avisar si viene el profesor; ese es asistente, ese es un cómplice. Cómplice es una palabra fuerte, pero sí debemos hablar de la responsabilidad que todos tenemos en los actos de violencia en la escuela, lo que es completamente distinto. Aparecen también los defensores, que son estos niños que intentan acompañar a la víctima, que no la dejan sola, que incluso pueden avisar a los profesores que le están haciendo daño. Es importante tener conciencia de que una de las razones por las que los niños no intervienen en estos casos es el miedo, nadie quiere ser ultrajado, por lo tanto la lógica es: si yo participo probablemente voy a ser la próxima víctima, así que mejor me mantengo fuera. Aparecen también los reforzadores, que son la audiencia, son los que aplauden el hecho, son los que le dan sentido al hecho; finalmente aparece un grupo que se auto-declara como "outsiders" o ajenos a esta participación, que parecieran no intervenir, pero que sabemos que por los procesos de democratización en Latinoamérica pueden tener un gran impacto en la medida que se transforman en agentes activos. Si queremos transformar sociedades, tenemos que generar ciudadanía y si se tiene un alto porcentaje de "outsiders" tenemos un problema de ciudadanía, por lo tanto hay un tema con aquellos que se salen de estas dinámicas y tenemos que solucionarlo, desde la mirada proactiva por supuesto; no desde la culpa, sino desde la pro-actividad.

El siguiente elemento a considerar desde lo interpersonal, y que es mi principal foco de investigación, son las dinámicas de grupo. Quisiera compartir brevemente los resultados de un estudio en que se ha demostrado que las dinámicas de los grupos que tienen ciertos perfiles van incentivando ciertas características en sus miembros; es decir, si yo como estudiante hago parte de un grupo que es más agresivo, voy a tener conductas más agresivas, si por el contrario pertenezco a un grupo que es pro-social, voy a tomar conductas más pro-sociales y cooperativas. Por lo tanto es interesante pensar cuáles son los elementos que van estimulando los grupos y cómo las instituciones educativas permiten que se articulen grupos de pares en diferentes contextos. Si tenemos instituciones que son muy rígidas en las cuales sólo es posible ser buen deportista, por ejemplo, y no hay otros espacios de encuentro, se generan condiciones propicias para la violencia. Hay un estudio en los Estados Unidos que muestra que las escuelas que sólo enfatizan el deporte, haciendo una caricatura, serían las escuelas en que los integrantes del equipo de futbol americano son los más populares y las chicas porristas las más destacadas, mientras los demás no importan en la escala social; y estos colegios señalan más indicadores de violencia, porque son culturas muy rígidas, donde hay muy pocas posibilidades de articulación y de encuentro.

Y por último, pasamos a los paradigmas culturales, al tercer nivel. Aquí aparecen dinámicas de subcultura, diferencia de género; nosotros vivimos en países que son todavía machistas, tenemos diferencias étnicas y socio-económicas, somos de las sociedades con mayor inequidad en la distribución de recursos y por tanto muchas distinciones y niveles subculturales que favorecen estas polaridades, tú eres de aquí o de allá, de los míos o de los otros, tú eres de los buenos o de los malos, y eso por supuesto favorece la violencia. Finalmente lo que está pasando es que la violencia se está naturalizando, se está normalizando. En las investigaciones en que se pregunta a toda la población escolar: "¿A ustedes les gusta la violencia?", el 99.9% de los estudiantes dice, "no nos gusta la violencia, queremos que la violencia salga de las escuelas". Lamentablemente dicen también que "la violencia es parte de la vida, hay que aceptarlo, y que ojalá no nos toque a nosotros". Esa es la lógica, hay desesperanza, hay una actitud generalizada de que no nos gusta eso, pero no se traduce en conductas ni en modelos, sino más bien en intentar salvarse de esta dinámica, y por tanto tenemos que trabajar el concepto de actitudes y transformarlas en conductas, en procesos, en programas, y yo pienso que el trabajo está dado por la convivencia escolar, precisamente por este espacio capaz de generar una cultura distinta, una cultura en la cual la violencia no tenga espacio; más que atacar la violencia, más que combatir la violencia con violencia, tenemos que generar estructuras culturales alternativas en las cuales no tenga espacio. Dicen los psicólogos conductistas que para extinguir una conducta, no hay que focalizarse en dicha conducta, si la atacamos le damos más peso, la reforzamos; lo que tenemos que hacer es ofrecer conductas alternativas, que sean además mutuamente excluyentes, o sea que no podamos tener las dos conductas, y necesitamos entonces darle mucho refuerzo, darle mucho espacio, más poder a esas conductas alternativas. Ese sería el proceso de la convivencia escolar: que haya trabajo en competencias ciudadanas, en competencia emocionales, en educación socio-emocional, trabajo de comunidades de aprendizaje.

Integrando todo esto que hemos desarrollado hasta ahora, desde una mirada sistémica, un paradigma que se ha venido construyendo es el de la violencia como adaptación. La violencia se ha entendido siempre como una conducta disfuncional y la creencia popular es que los adolescentes que son violentos son desadaptados. Sin embargo, la investigación está mostrando que los adolescentes que son violentos son adaptados, porque tienen un montón de beneficios. La violencia es una forma de establecer relaciones, es un mecanismo de establecer una comunidad, por lo tanto es una conducta social, y como conducta social hay que preguntarse ¿qué función cumple la violencia para los adolescentes? ¿Para qué les sirve a ellos? ¿Cuál es la interpretación que ellos hacen de esta

violencia? La función de la violencia tiene que ver con varios elementos que han aparecido ya en esta presentación: la supervivencia, el sentir que uno debe defenderse cuando es humillado, cuando es "pasado a llevar" o violentado, cuando es agredido uno debe defenderse, uno debe marcar su territorio, marcar su identidad; la violencia es una forma de establecer supremacía, de establecer jerarquías, de ubicarse; la violencia es también una forma de ser aceptado en los grupos que son más violentos; hay muchos estudios etnográficos que muestran como ciertos grupos violentos demandan de sus miembros ritos de pasaje, conductas violentas para ser aceptados. Esto puede observarse por ejemplo en una escena de la película *Ciudad de Dios*, que es brasilera; a un niño de ocho años los líderes de la pandilla le exigen que le dispare a otro, que si quiere ser parte de la pandilla debe matar a otro, además no debe sentir culpa, no debe sentir ningún remordimiento, por lo tanto lo que él hace es aceptar que la violencia es la forma de funcionar. Esto hay que cambiarlo, esa función de la violencia que hace que podamos comprender su sentido en ciertos contextos y que la está normalizando, que la está avalando y la está naturalizando.

Todo lo anterior se traduce en los llamados enfoques ecológicos, que surgen del trabajo de un psicólogo del desarrollo llamado Bronfenbrenner. Parte de su proyecto de trabajo fue comprender el desarrollo individual infantil y plantea que para ello hay que comprenderlo en los contextos en los que se da. Es imposible estudiar un niño sin comprender los contextos en los cuales se mueve y estos contextos se van interrelacionando. Un contexto es la escuela, otro es la familia, el grupo de pares, los medios de comunicación, la cultura y estos contextos entre ellos también van interactuando, familia con escuela, familia con grupo de pares, etc. Para comprender lo que le pasa a un niño y sus posibilidades de desarrollo hay que comprender los contextos en los cuales se mueve, de lo contrario nos quedamos con miradas completamente parciales. En violencia escolar es necesario considerar el mismo modelo de contextos específicos en los cuales la violencia se da, las interrelaciones entre estos contextos, y la integración de distintos niveles de complejidad de estas estructuras. En esta progresión de complejidad social, a nivel individual se han estudiado las dificultades socioemocionales, la empatía, las habilidades sociales, la necesidad de supremacía en los estudiantes. También hay casos de violencia escolar que en mi opinión corresponden a psicopatología, por ejemplo casos de tiroteos masivos a finales de los años noventa en Estados Unidos, el tiroteo de la Universidad de Virginia hace unos años, que son los casos más visibles de violencia. Estos eventos no corresponderían a lo que estamos hablando ahora, un estudiante que está en un estado psicótico y entra disparando en la cafetería no es un caso de violencia escolar como lo que estamos hablando, no es lo mismo que un caso de *bullying*

que es una dinámica sistemática entre pares, no es lo mismo que una relación de violencia entre distintos actores en la escuela, profesores, apoderados, estudiantes; esto es un caso de psicopatología y hay que distinguirlo. Probablemente esta psicopatología se puede manifestar como violencia porque están las condiciones culturales, de acceso a las armas, de modelos en los medios de comunicación, que favorece este tipo de manifestación.

En un segundo nivel, hablamos de los factores relacionales, tanto de relación uno a uno como grupal. Una pregunta que es interesante de hacerse es por qué un agresor elige a tal o cual persona como víctima; eso está intencionado, no es al azar, la elección de víctima tiene que ver con un compañero que no ejerce mayor peligro, que no es un riego social. Si yo como agresor agredo al que es el más popular tengo muchos riesgos porque puede jugar en mi contra, pero si agredo al que no se puede defender es una táctica muy segura, si ataco al que no tiene amigos, al que está aislado, es una dinámica segura; entonces, la elección de víctima es intencional, no es al azar. Por otra parte a veces las dinámicas de agresión se dan entre dos adolescentes populares por el fenómeno de competencia, por ejemplo en ocasiones los niños nuevos en las escuelas, los que llegan y se integran son víctimas de violencia, porque hay que redefinir la jerarquía social, si están en una escuela y llega un nuevo compañero que empieza a exponer sus términos sociales vamos a tener que definir quién es el que manda, marcar los territorios, volver a establecer las jerarquías y eso puede ser a través de la violencia, eso explica que muchos niños que son nuevos en las escuelas puedan ser parte de las dinámicas violentas.

Tenemos los factores institucionales a nivel de escuela, acuérdense que está el nivel ecológico que integra los demás niveles y los complementa, pero a nivel ecológico institucional, ¿qué factores explican la emergencia de violencia? Ya hablamos de las dinámicas rígidas, autoritarias, de las escuelas que funcionan de manera tiránica, hay un estudio australiano que muestra como la gestión autoritaria de los directores de escuela correlaciona con experiencias de violencia en niños de primer año básico, pues desde esa edad ya observan que la dinámica social es más autoritaria y abusiva. Hace poco leí un artículo de este año hecho en Estados Unidos, con alrededor de 290 escuelas, en donde lo que se buscaba era identificar variables del clima escolar que se relacionan con violencia y se descubrió que hay dos elementos que se asocian con menores indicadores de violencia: uno es la estructura, la norma, el nivel de estructuración social que el colegio impone; esto significa que tienen un reglamento de convivencia y que esas reglas son ejercidas de manera justa, pero que se aplican, o sea que no son sólo un discurso sino que norman y regulan la convivencia escolar, pero eso

de la mano con la sensación de cercanía que es el segundo elemento, es decir climas escolares en los que los estudiantes relatan que los profesores están disponibles, que están cerca, que están preocupados por ellos. La sola norma no favorece la reducción de la violencia, es un todo, es la integración entre el contexto adulto cercano y contenedor y una estructura que regula y que da marcos sociales estructurados. Hace poco una tesis en Chile mostró que lo que los estudiantes hacen con la violencia escolar es instalar una red social, no sé si alguno de ustedes vio la película o leyó la novela *El señor de las moscas:* es una historia de un grupo de adolescentes que quedan aislados en una isla y tienen que organizarse; esta obra excelente muestra como todos los adolescentes tienen que generar un orden social cuando no tienen una estructura adulta que les dé la estructura social, que es la función de los padres y los profesores. Cuando no está ese marco los adolescentes tienen que construirlo; el gran problema es no tener las herramientas para construirlo y la violencia aparece como una forma muy útil de forjar esa estructura, porque la violencia permite controlar, regularse, jerarquizarse.

Esta investigación lo que planteaba era que los estudiantes relataban que cuando los padres no están cumpliendo con sus funciones de regulación, los padres tienen miedo de perder el control sobre sus hijos y por tanto lo que están haciendo es un estilo parental negligente, un estilo muy libre en el que los adolescentes tienen que ir generando su modelo. Los adolescentes necesitan de modelos, necesitan contención, si no hay estructura van a generar una estructuración desde los mecanismos que tengan a la mano y lamentablemente en las comunidades de este estudio los mecanismos que estaban a la mano son elementos violentos, y entonces construyen una estructuración social con base en la violencia, en ausencia de una estructura mayor. Entonces el tema de la convivencia escolar, el tema del clima escolar tiene que ver con cómo generamos estructuras que permiten que los estudiantes se desarrollen, con límites claros y con orientaciones claras, pero además con apoyo y cercanía afectiva.

Finalmente tenemos que entender que todo esto sucede dentro del contexto sociocultural, no es lo mismo la violencia en Estados Unidos, que la violencia en Chile, que la violencia en Colombia, indudablemente no es igual en Bogotá, que en Medellín, que en Barranquilla; tampoco es igual en los diferentes escenarios, los mapas que existen dentro de Bogotá y dentro de la escuela tampoco va a ser iguales en los diferentes contextos. ¿Cómo entonces tomamos la consideración socio-cultural? ¿Cómo entendemos la naturalización que tiene la violencia? ¿Cómo entendemos las dinámicas violentas que van terminando con la estructuración? Cuando comencé a plantear esta idea de que tenemos que construir

marcos conceptuales locales, el promedio de estudiantes en Chile por clase es de treinta y siete, cuarenta y cinco me dicen aquí, en Estados Unidos el promedio es veintiuno, por supuesto que la dinámica escolar es completamente distinta. En Chile los estudiantes usan uniforme, en Estados Unidos no, en Chile los estudiantes se mantienen en un salón de clase y en Estados Unidos se mueven de un salón a otro, en Chile los estudiantes mantienen los mismo compañeros desde el primer año hasta el decimosegundo, la dinámica social siempre es la misma, no sé cómo es el caso acá, en Estados Unidos pasan por cambios de escuela en quinto año y en octavo año. En otras palabras no es simplemente traer estos modelos construidos allá y aplicarlos acá porque son otras realidades, otras culturas, otras dinámicas y entonces tenemos que considerar fuertemente esta variable y entender también la violencia en los contextos cercanos a la escuela, que no son escolares, como la familia y la comunidad, pero que están íntimamente relacionados con ella.

Algunos datos de la realidad chilena

Déjenme en este momento mostrarles sólo un par de datos de la realidad chilena, para apoyar estas ideas. En Chile desde el año 2005 se ha hecho una encuesta nacional de violencia escolar, que busca levantar datos de prevalencia y también identificar algunas dinámicas. Esta encuesta considera casi diez mil estudiantes y tres mil profesores de séptimo a decimosegundo grado. Es representativa de la población chilena. Los datos que les presento son de la primera encuesta, pero ya este año se está realizando la tercera. Frente a la pregunta: ¿ha sido agredido de alguna manera en el último año?, el 45% relata haber sido víctima de agresión, humillaciones, agresiones físicas, psicológicas, sexuales, con armas que evidentemente no son todas iguales. El 45%, casi la mitad de los estudiantes, uno de cada dos, relata haber sido víctima de violencia, es bastante, es una tasa alta, creo que en Colombia son más bajos los resultados, me parece que fue 36%, tengo que revisar la encuesta realizada en Bogotá pero también son tasas altas, cercanas. Y esto se interpretó en Chile en la prensa así: el 45% de los niños son víctimas de *bullying*, pero el *bullying* no es esto, es la relación sistemática de abuso en el tiempo, etc. Luego están los resultados por género; anteriormente se pensaba que los hombres eran los que estaban más involucrados en violencia, los resultados de Chile, de Bogotá, del mundo en general, muestran que las dinámicas de violencia incluyen tanto a hombres como a mujeres; en Chile tenemos un 50% de hombres y 42% de mujeres, pero son iguales en términos estadísticos, es decir que esto cuestiona el supuesto de que la violencia es un tema masculino. Respecto de la edad, los resultados muestran que la violencia escolar tiene un *peak*, una curva que tiene sus más

altos porcentajes entre los diez y los trece años que corresponde a las edades de quinto a octavo y luego comienza a bajar, lo que es muy coherente con los estudios internacionales. Pero además la forma de violencia va cambiando, la violencia en los años más bajos es física, es más vistosa, y la violencia en los años posteriores, más altos, es psicológica, es una violencia de discriminación, más de dejar fuera, emocional.

Segundo dato, ¿Cuál es el tipo de violencia más común, considerando además a los actores de dicha violencia? La violencia psicológica es la más común, que implica humillaciones, sobrenombres, etc., tiene un 92% de prevalencia entre los estudiantes que reportaron que eran víctimas de agresión. Ahora fíjense que hay un 75% de estudiantes que dice que hay violencia psicológica hacia los docentes, es una proporción muy alta. Me imagino que en Colombia es igual que en Chile, los docentes son uno de los gremios que tiene los peores indicadores de salud mental, tasas de deserción, trastornos del ánimo, licencias médicas, etc., y claro uno empieza a comprender esto, que su experiencia laboral cotidiana es bastante difícil y que tenemos que darles a ellos herramientas de manejo y de contención de la experiencia.

Por otra parte no es menor que tengamos un 50% de estudiantes que dice que hay violencia psicológica de profesores hacia estudiantes; uno de cada dos estudiantes dice que sus profesores durante el último año lo han agredido de alguna manera psicológica, lo humillaron, lo discriminaron, no le hicieron caso, no lo validaron, etc.; es un porcentaje bastante alto, uno de cada dos. Tenemos un 22% que dice que existe violencia entre docentes; este porcentaje también es alto, todos estos indicadores son muy altos, es decir hay una percepción de que hay violencia en la escuela. En cuanto a las agresiones físicas en cambio, que son las más vistosas, tenemos un alto número de estudiantes que las relatan (82%), pero en realidad tienden a ser mucho más bajas, no deja de ser relevante que el 10% de los estudiantes diga que hay violencia física entre estudiantes y profesores, es decir golpes, puños, patadas, escupitajos, amenazas con armas etc. Un 10% es bastante, entonces se genera una cultura del miedo y en las culturas de terror lo que sucede es que las culturas se vuelven rígidas y cada uno se preocupa de sí mismo; por tanto, la violencia aparece como la forma de establecer relaciones interpersonales. El tercer elemento importante en Chile es la discriminación; la segregación aparece como una de las violencias más típicas en Chile, país que no tiene diferencias étnicas, o bien que no las reconoce. Chile es un país que dicen los historiadores tiene una cultura trasplantada porque lo que hicieron con las culturas indígenas fue básicamente eliminarlas, es decir que no hubo integración, y lo que se está viendo más explícitamente de discriminación en Chile es contra los inmigrantes, específicamente peruanos y

bolivianos. Existe un nivel de discriminación terrible en las escuelas de Chile y está avalado más por un sistema socio-cultural muy discriminador en términos socio-económicos, en relación a la ubicación en la cuidad. Nuevamente la discriminación no es un tema sólo de estudiantes, también de profesores, también es un tema que aparece en las dinámicas generales.

El último resultado que les quiero mostrar de este estudio es la percepción de los estudiantes de por qué hay violencia, cuáles son las causas para que exista violencia entre pares en las escuelas. Fíjense que todas las respuestas, todas las categorías tienen que ver con dinámicas sociales. La primera tiene que ver con la realidad y la diferencia entre grupos, hay violencia en las escuelas de Chile porque hay grupos de pares que presionan a sus miembros y los obligan a actuar violentamente. “No es que yo sea violento, es que el grupo me lleva a eso, y la realidad aparece y tengo que defenderme, tengo que marcar mi territorio y mi identidad”; o sea una dinámica grupal, una dinámica de procesos sociales. La segunda con la rigidez del curso y de la cultura escolar, la falta de espacios de interacción, es decir que la cultura del curso es muy dura, muy poco integrada, no favorecedora de integración social. La tercera con la ausencia de autoridad y de normas; es decir hay violencia porque no hay control social, no hay estructura, porque no hay limitación y por tanto la violencia existe, y como lo decía antes, existe como una forma de ordenar la estructura social. La cuarta con el tema de la convivencia, discriminación, el tema de cómo entendemos y manejamos la diversidad en la escuela. La segregación precisamente es lo opuesto a la tolerancia pues no valoramos la diversidad, que es un tema de cultura, de clima, de cómo gestionamos esa pluralidad. La quinta categoría tiene que ver con el autoritarismo, nuevamente un tema de gestión, si se fijan todas las respuestas de los estudiantes, ninguna responde a variables individuales, ninguna responde a experiencias individuales de que alguien me molestó, me insultó; todas responden a dinámicas sociales, a la construcción de una sociedad que se va organizando en torno a la violencia y las autoridades sociales parecemos tener miedo de esto y vamos alejándonos, en vez de ser proactivos y construir nuevas formas de organizar la cultura escolar; yo creo que estos datos son interesantes porque arrojan luz de por dónde hay que llevar la intervención.

Orientando la intervención

Hasta ahora hemos intentado hacer una mirada más integral de este fenómeno; pienso que la violencia escolar tiene que ver con tres niveles, procesos de desarrollo psicológico y social infanto-juvenil, procesos grupales y procesos de contexto, más macro. Yo personalmente trabajo más en los dos primeros, en lo personal y en lo grupal, pero no podemos ser ciegos a este contexto cultural,

escolar, en el cual se desarrollan. En los procesos individuales aparecen ciertos elementos clave para explicar la emergencia de la violencia, primero el tema de la identidad, de la construcción de sí mismo, de la construcción del adolescente. Hay dos elementos allí: la conciencia de sí mismo (de fortalezas, de debilidades, de intereses, logros o metas), y la conciencia de los otros (cómo puedo conectarme con los otros en tanto que son distintos a mí), ese diálogo con un estereotipo, con una cosa indiferenciada, rígida y a la cual puedo violentar, y cómo nos conectamos desde la perspectiva de la conciencia ya que somos todos individuos, personas etc.

La conciencia así mismo pasa por la identificación de emociones, de los temores, de los sueños, los proyectos, la construcción de identidad; pasa por el reconocimiento de las historias personales, por todos los temas que debieran propulsar el trabajo formativo con los estudiantes, la conciencia de los otros pasa por la apertura al diálogo, a la diversidad, por temas que también son de cultura escolar. En un segundo nivel tenemos el tema de la empatía, esta capacidad de enfrentarse a dilemas, tomar posiciones, evaluar diferentes situaciones; probablemente una de las cosas que menos hemos trabajado con los estudiantes es la conciencia de las consecuencias de los actos en los otros.

Una de las mejores maneras de evitar la violencia, en mi opinión es que los estudiantes tomen conciencia de las consecuencias de sus actos y que puedan evaluar la posibilidad de ser violentos y sus consecuencias negativas. Es decir, los adolescentes a veces no saben cómo anticipar estas consecuencias y somos los adultos quienes tenemos que ayudarles a anticiparlas: qué es lo que podría pasar si yo hago esto o si no lo hago, o bien qué podría pasar si asumo otras alternativas; cuáles son las posibilidades de conducta que tengo, cómo puedo hacer frente a una humillación. La forma más automática es la violencia de vuelta, pero existen otras acciones posibles y es necesario adelantar posibilidades. Esto deberíamos hacerlo no cuando hay violencia, deberíamos hacerlo como prevención; cuando ya está la violencia instalada, es difícil generar alternativas. Y sin entrar en detalles del origen en neurociencia –tampoco soy experto en el tema–, la neurociencia ha abierto un campo de investigación que es muy relevante en violencia; en el año 2005 se descubrió la neurona espejo. No sé si han escuchado hablar de estas neuronas, que constituyen un sistema que a través de claves sensoriales capta claves emocionales del entorno; por ejemplo cuando ustedes van al cine, pagan su entrada, compran un refresco y se sientan, la película es de miedo, experimentan muchas emociones, lloran, sienten temor aunque saben que no hay una amenaza, están en el cine y fueron voluntariamente. Lo que explica eso son las neuronas espejo que permiten que el organismo reproduzca las claves que están en el contexto, es un mecanismo de adaptación, cuando uno

ve claves de peligro, y todos ustedes deben tener claves de peligro en las calles, activan corporalmente claves de escape, de salida, se activan los sentidos, uno se pone tenso, se acelera el corazón, son todas esas señales físicas que tiene que ver con la captación de signos, que no son conscientes, pues las neuronas espejo trabajan de manera muy primitiva, no pasan por la reflexión cognitiva, sino por la reflexión primitiva.

Esto es lo que los psicólogos dicen cuando uno siente algo, la intuición –algo me pasará–, son las neuronas espejo que son capaces de expresar en un lenguaje, están en la base de la empatía; y la empatía no es más que un procesamiento cognitivo de la información que nos están entregando las neuronas espejo, y si ocupamos este espacio entonces vamos a ir trabajando en desarrollo de la empatía y las neuronas espejo van marcando en la memoria una historia personal que es afectiva, en la cual los hitos emocionales van marcando las conquistas de nuestra personalidad. Yo creo que todos ustedes, si les pido que recuerden situaciones afectivas importantes en sus vidas, encontrarían un montón de marcadores en su historia que generaron cambios de experiencia significativa; eso es memoria afectiva, y la importancia es cómo, como adultos, como profesores, como padres, ayudamos a los niños y adolescentes a tener memoria afectiva positiva, constructiva. Por ejemplo en una investigación que hicimos en Chile, una de las cosas que le preguntábamos a los estudiantes era: ¿De qué estás orgulloso?, ¿cuáles son tus logros? Y uno diría, bueno es una cosa importante en términos afectivos, yo construyo mi identidad en base a las cosas que voy consiguiendo. ¿Qué cosas has logrado?, ¿qué cosas has hecho? Los estudiantes no tenían ninguna respuesta, no tenían logros, al menos conscientes, y finalmente después de mucho discutir decían cosas muy generales y básicas, como “aprobé la materia”. ¿Qué te distingue a ti, qué marca tu identidad?, y no tenían consciencia de logros. Entonces cabe preguntarse cómo se construye una identidad y una memoria afectiva si no se tiene consciencia de logros. Y más importante aún: ¿quién te ayuda a ir identificando estos eventos importantes en tu vida?, porque es allí donde entran los docentes y los padres, la función de nosotros.

Si yo construyo una memoria afectiva voy elaborando la capacidad de abordar los futuros fenómenos, las futuras experiencias desde esta memoria afectiva; si mi memoria afectiva está marcada por la violencia y por la incapacidad de enfrentarme, la inhabilidad de generar alternativas, pues voy a responder desde ahí; pero si mi memoria afectiva está marcada por las alternativas que tengo frente a la violencia voy a tener una capacidad de acción mucho más amplia, y esto es como generar una estructura, como concebir los cimientos de un edificio; y las capacidades que se erigen a través de la estructura emocional de un ado-

lescente o de un joven no dependen de la experiencia objetiva, dependen de la experiencia subjetiva. Esto no significa que un niño que es víctima de violencia va a ser violento; pues un niño que es víctima de violencia puede no ser violento en la medida que sea capaz de elaborar esta información, que sea capaz de generar alternativas, de generar un espacio de reflexión. Un niño que no es capaz de esto va a tener probablemente claves violentas más automáticas, pero esto no es así de reduccionista, no es que un niño que es violentado de pequeño va a ser violento después, eso no es lo quiero destacar, lo que quiero subrayar es que si queremos construir sociedades distintas tenemos que entregar herramientas de reflexión sobre estas experiencias.

Y esto, creo yo que es la base de la teoría del apego, ésta es una teoría que plantea que las relaciones tempranas de un niño en los primeros dos años de vida marcan la manera como ese niño se va a relacionar con el mundo, de entender que el mundo es un espacio de seguridad y de contención o si es un espacio de inseguridad. El apego no sólo se da en los primeros años de vida, el apego se da toda la vida; todos los que estamos acá tenemos figuras de apego: son aquellas a quienes acudimos cuando nos sentimos sobrepasados, cuando nos enfrentamos a un problema, a una decisión, entonces acudimos a nuestra figura de seguridad, que pueden ser los padres, los amigos, pueden ser las parejas, los hijos; ahora en las escuelas los profesores son figuras de apego, y por supuesto tienen una condición muy importante.

En relación con los procesos grupales hablábamos ya de identidad grupal, temas de pertenencia, temas de aceptación, cómo la identidad grupal va determinando la aparición o abolición de la violencia y además planteamos los procesos grupales, los espacios colectivos que son los escenarios de práctica socio-emocional; en el fondo para tener una buena capacidad de resolver conflictos hay que practicar su solución, práctica que se da en los espacios interpersonales y sin duda las escuelas pueden ser un excelente escenario de práctica, por ejemplo cuando en la metodología de clases generamos espacios de discusión, de conflicto, de reflexión conjunta, generamos alternativas, espacios de práctica, para que en el futuro puedan esos adolescentes con ese ejercicio identificar alternativas de acción y no actúen de manera primitiva y automática. Además es un espacio de reparación, de aprender formas de reparar los daños que uno ha generado.

Déjenme darles un dato que creo que es importante de compartir. Siempre en los casos de violencia la figuración principal está con la víctima, se le ofrece apoyo psicológico, emocional etc., muy poco se ocupan del agresor. Sin embargo, lo estudios a largo plazo muestran que los estudiantes victimizados tienen indicadores promedio de adaptación social, de bienestar, pero los niños que son

agresores tienen pésimos indicadores de bienestar a futuro; estudios de quince, veinte años de plazo, muestran que esos niños que probablemente tienen más tendencia hacia conductas antisociales, tienen peores indicadores de satisfacción familiar, tienen peor desempeño laboral, todos esos indicadores de desajuste socio-afectivo. Los niños que son víctimas en general obtienen mucho apoyo que permite que ellos elaboren la experiencia de victimización, que la superen y se construyan una identidad más o menos integral, mientras los niños agresores en cambio no tiene ese espacio, lo cual les da muy pocas posibilidades. Cuando uno se da cuenta del daño que hace, la única manera de sentirse bien consigo mismo, de volver a superar esta crisis es poder pedir perdón y poder remediar lo causado, y por tanto sentir que uno todavía es una buena persona, eliminando la sensación de que uno hace daño, lo cual es muy tortuoso. Si ustedes tienen una experiencia en la que se hayan sentido culpables y que nunca pudieron, por así decirlo, sacarse esa culpa, deben intentar resolver esa culpabilidad que se ha quedado instalada, elaborarla e integrarla a la identidad personal. Lo que indudablemente ocurre es que uno la bloquea y la niega, entonces los espacios de reflexión conjunta y de poder sacar estas experiencias de culpa son muy relevantes y tienen que ser espacios protegidos y contenedores, de la escuela y la familia.

Finalmente al reflexionar sobre los modelos culturales, vemos que van validando tipos o formas de integración interpersonal; cuando hablamos de violencia escolar, van validando formas violentas de relación, ahora también pueden validar formas pro-sociales de cooperación que es lo que nos interesa. Me imagino que estamos todos de acuerdo sobre el deseo de que no haya violencia, todos en el mundo queremos eso, la pegunta es ¿qué nos gustaría construir entonces y cómo lo hacemos? Esto pasa por cómo generamos espacios de manejo de autoridad, por ejemplo de gestión en las escuelas, ¿cómo superamos modelos individualistas que están cada vez más instalados en nuestra cultura?, ¿cómo cambiamos esos modelos por unos más benéficos para la comunidad, colmados de espacios grupales, de apoyo mutuo?, ¿cómo procesamos la violencia?, ¿cómo relacionamos el espacio escolar con los espacios externos que también tienen dinámicas de violencia?, ¿cómo hacemos ese diálogo, esa elaboración?

A manera de integración, yo creo que lo importante es empezar a cambiar las preguntas desde las cuales abordamos el tema, desde la cuales hacemos investigación, generamos encuentros. La pregunta sobre cuánta violencia hay, ya tiene respuesta, hay muchos estudios, y honestamente si hay un 30% o un 35% da lo mismo, sigue siendo mucha violencia. Las preguntas de hoy creo que son: ¿Qué hacer con esa violencia?, ¿cómo empezamos a comprender los sentidos de esa violencia?, ¿cómo comenzamos a entender para qué le sirve

a un estudiante ser violento?, ¿qué espacio está llenando esa violencia?, ¿qué dificultades, qué necesidades está cubriendo esa violencia?

Y más que preguntarnos cuál es el tipo de violencia, si es física o psicológica, y cuáles son los tipos de violencia que hay, más que preguntarnos quién es el culpable, los interrogantes serían: ¿qué tipo de relaciones dejamos establecer?; es decir, ¿qué nos interesaría que pasara en la escuela?, ¿cómo nos imaginamos un espacio ideal de encuentro? Porque la violencia es un obstáculo para ello; más que situar la violencia como perspectiva, tenemos que ir construyendo alternativas de relaciones interpersonales. Más que saber quién es el culpable, pues la búsqueda de culpables es una discusión estéril, porque además lo único que nos queda después de encontrarlos es que éstos desparezcan o los expulsemos, lo cual además de ser estéril implica ir validando los modelos actuales, debemos descifrar: ¿cómo somos parte del problema? Otra pregunta importante es: ¿cómo podemos pertenecer a estas dinámicas culturales?, ¿cómo somos parte de ellas y generamos dinámicas de cambio cultural?, ¿cómo somos parte del problema, pero a la vez como somos parte de la solución? Más que interrogarnos por las formas más adecuadas de control y establecer reglamentos punitivos y judiciales, del tipo "si le pegaste a un compañero en la sala de clases entonces debes cumplir con dos semanas de castigo, si solamente le pegaste una cachetada son cinco días y si fue un empujoncito un día…", pues eso no tiene sentido, esos reglamentos punitivos judicializados carecen de sentido, porque las normas de convivencia son principios que deben regir todas las interacciones y ser los indicadores de lo que esperamos construir más allá de un reglamento tipificado de faltas. Por lo mismo, la pregunta, por cuál es el método más efectivo para prevenir violencia deja de tener sentido, ya que todo lo que estamos hablando parte de los estudiantes, de las características de la comunidad, del grupo, de la institución y de la cultura; por tanto los programas de prevención en violencia deben ser creados o adaptados en las localidades o contextos específicos y no importados de otros contextos. Así, deben formularse programas que construyan esa cultura escolar, más que programas que destruyan la violencia, es el cambio de foco desde la prevención o de la intervención a la promoción en convivencia positiva.

Quiero tomar una cita de la Dra. Bárbara García que dice: "Preguntarse por la violencia implica reflexionar sobre las interacciones sociales y las relaciones que los sujetos realizan en ese juego de roles y status que desempeñan en diferentes escenarios". Es decir, más que preguntarnos por las conductas violentas, tenemos que preguntarnos por la funcionalidad, el rol que juega la violencia, por cómo la violencia cumple funciones, por cómo nos define y sitúa, por cómo encontramos estos espacios interaccionales y qué tipos de relaciones establecemos con la violencia, más que las conductas puntuales.

Cerrando la conferencia, cuando uno piensa en perspectivas y en estrategias de intervención resulta muy relevante desde donde nos situamos para responder la violencia, cómo la comprendemos. En un comienzo yo les decía que la violencia escolar parce ser un fenómeno comprendido por todos pero que tiene muchas distinciones conceptuales, teóricas, de intervención y de comprensión. Por ejemplo cuando uno comprende la violencia como conflicto, la intervención o el camino lógico parece ser entrar en la resolución de conflictos, generar espacios de solución de conflictos, de negociación; practicar estos territorios de negociación, generar una cultura en la cual los conflictos sean visibilizados como espacios de encuentro positivos porque generan expresión de ideas y también caminos de resolución. Si entendemos la violencia como una validación social porque tenemos que generar identidad, espacios de encuentro, de validación mutua, zonas de soporte, tenemos que generar instancias de valoración, trabajar la diversidad; tenemos que encontrar espacios en donde todas las diferencias puedan ser validadas para que no sólo un niño sienta, o algunos grupos sientan, que son importantes y son aceptados; tenemos que generar espacios que los validen a todos.

Si trabajamos con la violencia como una manera de gestionar el descontrol, esta sensación de inseguridad constante, la violencia como una herramienta, bueno, tenemos que propiciar experiencias de control, tenemos que ayudar a los estudiantes a que sientan y vivan experiencias de control en otros espacios, que sientan que están en control, que son capaces de gestionar sus vidas, que pueden colaborar con otros y esto puede ser con metodologías de trabajo en grupo, con metodologías significativas, con un montón de experiencias; pues el objetivo sería: ¿cómo les devolvemos la sensación de que están en control de sus experiencias? Si trabajamos la violencia como el abuso, la mirada de *bullying,* tenemos que trabajar el respeto por el otro, establecer que no podemos tener personas que sean humilladas, que sean negadas; trabajar no solamente con el agresor, sino con toda la comunidad; no es aceptable que en una comunidad haya personas humilladas, al menos en mi opinión; no es aceptable que haya individuos humillados y esto es un tema de toda la comunidad, es una norma de respeto y es un tema de derechos humanos, finalmente. Y por último, si trabajamos desde las dificultades psicológicas o psico-emocionales será necesario trabajar en el desarrollo de competencias sociales y emocionales, ciudadanas, y la generación de espacios de encuentro y práctica de estas competencias.

Existe consenso entre los investigadores en estos temas al plantear que en la educación históricamente nos hemos preocupado de lo cognitivo y de lo académico, y se nos ha olvidado que la formación tiene otros componentes: elementos afectivos, elementos de ciudadanía, elementos emocionales. La propuesta no es

ahora cambiar y preocuparnos solamente de lo socio-emocional, sino plantear una educación más integral. Si queremos ciudadanos integrales, personas con bienestar, tenemos que abordar las diferentes dimensiones del individuo; no podemos quedarnos cortos en eso, para ello debemos trabajar el conocimiento y las habilidades del individuo sobre sus emociones, sobre sus capacidades para afrontar las dificultades que se presentan en la vida cotidiana, y todo tiene como finalidad forjar el bienestar personal social. ¿Cuáles son los factores esenciales que son transversales a las diferentes épocas históricas que fomentan el bienestar? Lo más importante es la capacidad para establecer vínculos, la capacidad de establecer relaciones positivas con otros, la capacidad de encuentro, la capacidad de ser conscientes de sus necesidades, de pedir ayuda al otro, la capacidad de colaborar.

Los quiero dejar con una cita de García Márquez que me parece muy interesante. El Premio Nobel dice: "Yo creo que todavía no es demasiado tarde para construir una utopía que nos permita compartir la tierra". Yo creo en este mensaje: en vez de ir en contra de la violencia debemos trabajar para forjar un espacio conjunto de participación y respeto.

Intervención 1: Si la violencia tiene algún respaldo evolutivo, entonces, en ese orden, uno podría pensar que tiene un valor electivo o de control de la natalidad y en ese orden de ideas ¿nos tocaría dejarla ir corriendo?...

Dr. Berger: Tu punto es que si la violencia es algo natural o constitutivo de la naturaleza humana ¿deberíamos dejarla fluir? Yo creo que el punto es cómo comprender la violencia. Yo comparto que la violencia ha sido funcional en la especie, un mecanismo de control de las especies animales en general, pero ahí está la distinción entre agresión y violencia, lo que ha sido natural es la agresividad, no la violencia. La violencia tiene intencionalidad de daño. Yo creo que lo que sí podemos hacer es orientar las formas agresivas, porque podría pasar por ejemplo que la competitividad en el trabajo es agresión, que la competitividad en los compañeros de escuela es agresión, que las elecciones presidenciales son agresivas, que el comercio es agresivo. La pregunta es: ¿cómo podemos ir orientando una manera en que nos regulemos como individuos sociales sin que se inhiba esta experiencia de sentirse validado y no humillado? Somos sólo seres culturales, seres sociales que tenemos que aprender a convivir y no podemos hacerlo si nos matamos unos a otros; eso ya se demostró que no es muy efectivo. El tema es: ¿cómo generamos ese proceso de validar la agresión como una experiencia individual real, pero dándole un curso adaptativo en nuestro contexto social?

Intervención 2: En estos días dos escritores muy metidos en el mundo de lo que es la violencia colombiana han publicado columnas acerca de lo que pasó con la muerte de alias el "Mono Jojoy". William Ospina quien sostiene que somos un país que lleva grabado en los genes la violencia y somos capaces de alegrarnos del asesinato de otros y León Valencia, un investigador de la situación social actual colombiana, quien fue guerrillero, que en su columna de El Espectador planteaba que como somos un país tan violento cosas como esas nos producen alegría, y plantean ellos dos la necesidad de resolver eso, de cambiar esa mirada violenta por una que permita construir un país distinto. Chile tuvo una época muy violenta durante la dictadura y hay algunas cosas que todavía es necesario resarcir, pero hay algo importante que planteabas y es la necesidad de hacer memoria de lo que hemos vivido; lo que planteabas con respecto a cómo los niños en Chile no son capaces de tener un referente de cosas que los han alegrado o los enorgullecen, y eso demuestra que los educadores no hemos propiciado aquello en la escuela. También hay un texto que está publicando Editorial Magisterio de neurociencia que habla cómo genéticamente los colombianos tenemos la violencia metida ya en nuestras sangre; y es fundamental conocer el papel que jugamos como educadores, y el que juegan las academias universitarias de educación ¿Cómo empezar a construir esa educación? ¿Cómo entender que nuestra violencia no es solo histórica sino que tiene una memoria que nos ha hecho lo que somos hoy?, sino también ¿cómo esos referentes sociales nos van volviendo cada vez más violentos? Para mí es increíble pensar que en las localidades periféricas de Bogotá, la solución para que unos jóvenes se diviertan luego de salir de sus espacios escolares, sea el billar y el alcohol, sea la droga misma, y eso termine conduciéndolos a la conformación de pandillas, y a veces la misma escuela no da esos elementos. La semana pasada dos colegios prestigiosos estaban enfrentados por una agresión entre niños, en donde a uno le fracturaron el hueso del pómulo y la nariz; y hace un mes asesinaron a una niña en un colegio de Usme por problemas sentimentales. Hace poco hubo un enfrentamiento entre un maestro y sus estudiantes por robarle unos refrigerios a la salida del colegio, lo cual fue tan grave que el maestro pidió ser llevado a otra institución, y hace unos años asesinaron a un rector en Cuidad Bolívar, una de las zonas que más ha recibido apoyo en cuanto a violencia escolar y juvenil… Entonces ¿ómo proponer una construcción desde la memoria y no desde la violencia?

Dr. Berger: Bueno, me cuesta entender la realidad colombiana porque la información que llega a Chile puede ser distorsionada. Me parece muy importante ser responsable con las opiniones y comentarios que uno pueda hacer. Ahora sobre este caso del "Mono Jojoy", me cuesta pensar en que la población tenga alegría, independiente de quien sea que ha muerto. Yo preguntaría ¿qué entienden

por alegría?, ¿qué está significando esa alegría? No creo que las personas se alegren así, me cuesta creerlo y lo veo en la realidad chilena, en los casos que ha habido de muerte de torturadores, me cuesta pensar en que nos alegremos como sociedad por la muerte de alguien, pero sí puedo entender la experiencia de satisfacción en algún nivel, porque nuevamente hay que entender la funcionalidad de la violencia, el sentido de la violencia. Hay que entender también estas violencias difusas que son violencias comunitarias, escolares, que no son tan claras como la que está institucionalizada, que está ordenada. La memoria histórica es un tema muy relevante, nosotros, por ejemplo, tenemos en Chile un problema gigantesco con la cultura mapuche, que es la etnia indígena más importante del país, que ha sido despojada de todo lo que tienen y es un problema de validaciones sociales precisamente porque no hay memoria histórica y en cierta forma somos nosotros contra ellos, "chilenos nuevos" por así decirlo, europeizados, americanizados, contra esta cultura mapuche. Entonces creo que un tema es la construcción histórica y otro es el de las construcciones locales, porque la construcción histórica es un tema que se ve muy lejano, mientras que nosotros sí podemos ayudar a un estudiante, a una comunidad a generar historias de construcción locales y personales, es decir ir generando la opción de que es importante realizar historias y narrativas de la vida, y no sólo quedarse con hechos aislados, y eso puede hacerse en clase con la historia del curso, con las historia de los individuos, con la historia de la familia.

Ahora en lo relativo a los espacios de esparcimiento y diversión si no ofrecemos lugares alternativos de encuentro, de identidad grupal, no estamos permitiendo que se tomen los modelos que van a permitir la ruptura. Si esos modelos son violentos, estamos empujando a los estudiantes a que asuman estas conductas. Más que ir en contra de esos modelos, insisto, hay que generar alternativas, que sean significativas pare ellos, que surjan de ellos. Una de las cosas que yo digo, que más se nos ha olvidado en esta investigación sobre violencia, es preguntarle a los estudiantes ¿qué hacer?, ¿cómo se resuelve esto? Estamos intentando resolver el problema desde nosotros, los adultos, y se nos olvida el significado y los sentidos que ellos defienden. Los espacios alternativos los dan ellos, la significancia la dan ellos y por tanto tenemos que preguntarles a ellos qué posibilidades hay. Los adolescentes en Chile, frente a conflictos que tienen en la escuela, piden a sus padres que les escuchen y conversen con ellos, que les den un espacio de reflexión conjunta, que les ayuden a pensar, pero que no les den soluciones automáticas y que no lo solucionen ellos, sino que les otorguen las herramientas para que se hagan cargo. Eso es lo que yo creo que tenemos que hacer los adultos en la escuela con ellos, es conversar, es darles herramientas, capacidades de reflexión, pero no soluciones automáticas, porque

una vez que uno les da soluciones automáticas les quita la posibilidad de que ellos construyan reflexión y generen soluciones y probablemente ellos son los que mejor saben cómo hacerlo.

Así que en ese contexto, me cuesta pensar en culturas que se alegren con la violencia, si puedo entender culturas que entienden la función de la violencia y que por tanto le dan sentido, pero no que se alegren, yo creo que la alegría ahí no es completa, me cuesta pensarlo, pero insisto en que yo soy aquí extranjero y no tengo herramientas de análisis real; en Chile lo que veo es que hay mucho sufrimiento todavía, que por mucho que hayan alegrías por unas muertes como lo que paso acá, hay un sufrimiento colectivo gigante y hay fisuras gigantescas como país; pienso que hay sufrimiento más que alegría.

Intervención 3: ¿A qué conclusiones han llegado al analizar la violencia escolar en estratos socioeconómicos altos?

Dr. Berger: La investigación en Chile distingue la violencia escolar en estratos socioeconómicos altos o estratos socioeconómicos bajos y el sentir popular es que la violencia es un tema asociado a la pobreza, pero la investigación en Chile muestra que la experiencia de violencia es igual en todos los niveles socioeconómicos, en todos hay violencia, la diferencia sería la forma; las violencias físicas, más visibles son más comunes en estratos bajos, pero las violencias psicológicas, de discriminación, son más comunes en estratos altos, eso depende de los patrones culturales. Es muy fácil caer en estas estigmatizaciones, en estos estereotipos de que la violencia es un tema de la pobreza, es un tema de la marginación; en rigor la violencia es la forma en que establecemos relaciones sociales y es un tema que nos compete a todos.

Intervención 4: Bueno, en aras de participar un poco del debate me llama la atención la versión que da aquí el colega acerca de los artículos de William Ospina y de León Valencia, por cuanto son generadores de opinión en Colombia, y me llama la atención que parta de un argumento tan curioso de que los colombianos llevamos en los genes la violencia. Nosotros como miembros de la academia tenemos que cuestionar enunciados y por supuesto enunciados como ese, entonces qué pasa con los israelíes y los palestinos, y qué pasa con los mexicanos, y qué pasó con los alemanes y con los turcos y los tutsis que en un mes masacraron 800 mil personas del otro grupo tribal, entonces los colombianos somos los únicos que tenemos los genes de la violencia, me parece que este tipo de enunciados la academia debe cuestionarlos. Entonces el problema debe plantarse desde otro lugar, desde dónde estamos nosotros viviendo, comprendiendo, desde qué imaginarios, desde qué conflictos, desde dónde el

conflicto armado es de baja intensidad pero de mediana duración en el tiempo, porque estamos viviendo la modernidad y hemos tenido unas instituciones entre comillas democráticas con altos niveles de violencia a diferencia de otros países de América Latina que han tenido otros procesos sociales culturales, que es un fenómeno socio-económico muy diferente que ha impregnado la vida colectiva, que es el tema del narcotráfico, lo que se habla de la cultura "traqueta", todo esto ha impregnado las relaciones sociales. Hay un estudio de la profesora Vivian Jiménez de la Universidad Nacional muy interesante donde plantea como hipótesis central que la violencia también es un fenómeno social aprendido, por lo tanto eso de los genes hay que cuestionarlo, y debemos investigar a partir de los vínculos sociales que se construyen de diferentes maneras, incluidas la violencia y la agresividad, con la intencionalidad de hacer daño al otro para conseguir determinados objetivos, y también hay que mirar esta parte educativa, que se apellida violencia escolar, por la cual nos están llamando a quienes nos estamos formando, o estamos formando educadores, a mirar todas las posibilidades de lectura, comprensión y posibilidades de interpretación, y ahí está el tema, por ejemplo, muy interesante de las habilidades sociales, de las actitudes, de la relación con el otro, de la ejecución de identidades, de esas dinámicas que también está viviendo la sociedad porque la está viviendo la escuela y cómo hay además elementos subjetivos: los profesores podemos incidir en el campo de la formación socio-emocional y eso transforma fenómenos colectivos como, entre comillas, la alegría colectiva de un sector grande de la sociedad frente a la muerte del "Mono Jojoy", porque si nosotros miramos los conflictos desde perspectivas teóricas, la subjetividad está presente y los odios y los amores que construyen formas de relación social y formas emocionales, y aunque no podemos aprobar la alegría colectiva que produce la muerte de un personaje como Pablo Escobar, o un guerrillero tal, así sea positiva desde el punto de vista socio-emocional, sabemos que desde el punto de vista ético no tiene ninguna legitimación, pues no es válido alegrarse de la muerte de un ser humano, desde una consideración seria que busca el reconocimiento del otro, incluido el que apellidamos de violento –porque allí se establece una forma de decir que ellos son los violentos y está bien que los maten–, para llegar a afirmar que yo no soy violento, y no soy parte del problema como decía el profesor, lo cual es muy grave. Entonces yo creo que esos elementos de transformación, de comprensión, tienen que buscar nuevas miradas y no asumir enunciados de manera tan simplista.

Dr. Berger: Muchas gracias, comparto completamente lo que dijo.

Intervención 5: Yo quisiera realizar un aporte sobre lo que usted mencionaba cuando los padres demandan la responsabilidad de la escuela sobre los comportamientos violentos de los niños, y usted propone que es necesario generar

espacios con los padres, pero también debemos crear herramientas suficientes para encontrar soluciones en el hogar. Muchas veces se presentan pautas de crianza y violencia al interior de la familia. Yo considero que no toda la responsabilidad se le debe dar a la escuela: la familia como institución debe asumir la responsabilidad de ello y resulta que muchas veces hay problemas que tienen los padres de familia que no han podido solucionar y que derivan en el comportamiento de los hijos; entonces a mí me parece que debe existir una acción intersectorial porque ya estamos hablando de calidad de vida, de salud mental al interior de la familia y esto implica directamente el sector salud. Debemos por tanto generar estas redes sociales que ofrezcan soluciones integrarles para las familias y para los comportamientos de los niños y de la salud mental de los niños, porque si estamos pensando solamente que la escuela educa a los niños en esos espacios de reflexión me parece insuficiente, por lo cual deberíamos crear redes con sector salud y pensar una perspectiva de cómo la escuela no sólo educa hijos sino que también educa padres, cómo alargar esta idea, porque en Colombia hay una idea de escuela de padres pero no está funcionando; entonces no veo la salida, muchas veces hay frustración porque las mismas instituciones y las personas no solucionan este tipo de problemas, las herramientas son insuficientes y me parece que el problema también es estructural de las acciones interinstitucionales.

Dr. Berger: Sí, el tema de la familia y la escuela es un tema a nivel mundial, sin embargo hay dos puntos que quiero tocar ahí. Primero, que la escuela es una institución que también cumple la función de ayudar a la comunidad; la escuela no es sólo formadora en lo académico, es el centro de la comunidad y surge como una institución entrenadora. Ahora, cuando la escuela toma el rol de hacer educación de padres hay un mensaje peligroso que supone que los padres no tienen competencias, y todos los padres hacemos lo mejor que podemos hacer por nuestros hijos, me costaría imaginar o encontrar padres que hagan mal o que tengan mala intención respecto de sus hijos. ¿Cómo poder desde la escuela respetar esa intencionalidad de los padres respecto de sus hijos y desde ahí construir caminos de mejora y de solución?, porque de lo contrario es difícil construir un diálogo diciendo usted no sabe lo que está haciendo, le hace daño a su hijo, usted es un mal padre, y con ese discurso ningún padre va a tener esa capacidad de diálogo con la escuela. Creo que la superación de ese diálogo pasa por poner en el centro de la discusión al niño, poner en el centro de la discusión cómo podemos hacer alianzas en pos del bienestar de ese niño, más que decir usted lo hace bien o lo hace mal. En esa alianza es desde la familia, la escuela, los sectores de salud y los sectores comunitarios que debemos partir, inventando herramientas para eso, programas de intervención… Las escuelas de padres en general no han mostrado buenos resultados, pero sí han mostrado

mejores resultados los espacios abiertos para padres que son gestionados por ellos mismos; hay un equipo en México que se llama IMIFAP dirigido al desarrollo de comunidades marginales, que ha trabajado tanto en la escuela como con la comunidad, y ha mostrado buenos resultados, es un modelo de empoderamiento principalmente. Esto es un desafío gigante, pero hay que buscar alianzas más que la lógica de “tú me educas a mí o yo te educo a ti”.

Conocimiento pedagógico de contenido y formación de profesores de secundaria

Eugenia Etkina[16]

Antes de iniciar, considero importante conocerlos, pues ustedes van a ser mis alumnos por un par de horas, y debo saber, aunque sea un poco, quiénes son. Entonces levanten la mano si en este momento están aprendiendo física como estudiantes… Ahora levántenla quienes están aprendiendo para ser profesores de física… Ahora levanten la mano quienes sean profesores de física, ahora, digan quiénes no entran en los anteriores grupos... así que levanten la mano los que están estudiando química, biología en este momento. Eso cambia todo, pero un profesor se debe poder ajustar, adaptar al público, así que cuando yo diga física, piensen en química o biología según sea el caso, pero cuando lleguemos a los ejemplos específicos de física no voy a hacer preguntas, les voy a explicar mediante ejemplos, ¿si va a funcionar esto?, creo que sí.

Este es Luis Largo (refiriéndose a una diapositiva), mi estudiante que ahora es profesor de física en la "Madison University", quien tradujo las diapositivas, así que cada diapositiva estará en español y en inglés.

Se considera que la ciencia está determinada por unas reglas, unos conceptos, unas relaciones; pero además es muy importante no solo saber sobre conocimiento normativo, sino el proceso por el cual se construyó este conocimiento. Por ejemplo, la Tabla Periódica... ¿Alguien me puede decir que método concibió Mendeleiev para construir su Tabla?

16. Eugenia Etkina obtuvo el Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Estatal de Moscú, en1997 fue nombrada profesora asistente en el GSE, posteriormente se convirtió en profesora adjunta en 2003 y profesora titular en 2010. Creó un programa único de preparación de maestros en física en el que los futuros profesores se inscriben para aprender cinco métodos para dominar el arte y la ciencia de la enseñanza de la física. También creó un ambiente de aprendizaje de la Investigación de Ciencias (con A. Van Heuvelen) que consiste en la enseñanza de una física global basada en la indagación del sistema de aprendizaje, que involucra a los estudiantes en experiencias similares a la de los físicos que a partir de la práctica construyen y aplican el conocimiento. Enseña en la universidad de Rutgers, que se encuentra a 40 kilómetros de Nueva York y tiene 60.000 estudiantes, y antes de empezar a trabajar allí fui profesora de bachillerato durante muchos años.

    Esta conferencia fue traducida al español por el profesor Jaime Duván Reyes Roncancio, Licenciado en Física, Magíster en Docencia de la Física Universidad Pedagógica Nacional y Candidato a doctor del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La versión escrita fue adaptada por Duvan Reyes y Adela Molina.

Auditorio: *Él quería enseñar cosas sobre los elementos y los agrupó según sus propiedades.*

En la época de Mendeleleiev se sabía que los distintos elementos químicos tenían diversas propiedades y él estaba tratando de formular un sistema, y encontró que elementos de diferentes masas tenían las mismas propiedades, pero también encontró que otros elementos de distintas masas tenían otras propiedades, y de acuerdo con estas diferencias y similitudes los ajustó a un orden (en filas y columnas); encontró que había unos espacios vacíos en dichas ordenaciones y pensó que eran elementos que hacían falta. Así que supuso que esos elementos deberían existir y escribió sus propiedades, pero hasta ese momento nadie los conocía, y formuló predicciones antes de que se hubiese realizado cualquier experimento basado en el orden propuesto. Este es un ejemplo de cómo funciona el proceso.

Entonces empezó con la evidencia –y las evidencias eran las propiedades de los elementos conocidos–, encontró el patrón en las propiedades y después, a partir de allí, formuló predicciones sobre las propiedades de los elementos que deberían existir, y estos elementos efectivamente se encontraron.

Así que ustedes pueden pensar en este proceso pero como futuros profesores de biología, o de química, o de física, además de conocer el Sistema Periódico tenemos que saber cómo se formuló y mediante que métodos, entre otras cosas. Si piensan en las propiedades de los átomos o en la radioactividad, por ejemplo, encontraríamos el mismo patrón; esto es lo que todo químico tiene que saber teóricamente. En la física partiremos de metodologías parecidas, por ejemplo, ¿cómo sabemos las leyes de Newton?; y esta será hoy nuestra perspectiva de reflexión. Por tanto todo se relaciona con esta parte, a esto se refiere el conocimiento de los contenidos.

¿Están de acuerdo en que todos los profesores deben saber de manera sólida este dominio o este campo del conocimiento?

Sin embargo, además de saber qué es esta ciencia y que el mismo proceso de su constitución es parte de ella (no es una adición), hay otro factor, es la parte humana de ¿cómo aprende la gente?, ¿dónde sucede el aprendizaje?, ¿no geográficamente sino físicamente? En el cerebro, ¿verdad? De esta forma, cuando aprendemos nuestro cerebro cambia, tal cómo lo hacen nuestros compañeros, y entonces como profesores necesitamos estar muy consciente de esto.

También tenemos que darnos cuenta de que todos aprendemos mejor cuando podemos hablar con los demás, no solamente porque el cerebro de los demás te trae nuevas ideas, sino por su mismos funcionamiento. Empecemos desde

el momento en el cual los miro a ustedes, ésta es la parte del cerebro que está funcionando (indica la parte posterior del cerebro, el lóbulo occipital, en donde se encuentra el área visual)[17], la entrada sensorial de estímulos visuales; los miro y pienso ¿quiénes son estas personas? Ahora pregunto ¿enseñan física?, y ustedes deben estar preguntándose ¿por qué les hice esa pregunta?; la hice porque mi cerebro dice que por estar aquí en el aula, seguramente están relacionados con algo de la enseñanza. Así que estoy comprobando mi idea: la predicción que hice, que ustedes son profesores de física pues yo soy profesora de física, y estoy dando una charla a profesores de esta disciplina. Pero ustedes dijeron "¡no!, no somos profesores de física" y yo lo oigo y el mensaje llega al centro de mi cerebro (área auditiva)[18], entonces debo pensar "bueno y ahora qué hago", así que hago otra predicción y cambio el tema de la conversación y entonces ustedes podrán beneficiarse.

Así que constantemente voy a la parte de atrás, o al centro, o a la parte frontal, es así como funciona nuestro cerebro. Y cuando digo lo que pienso se trata de una actividad sensorial y se llama comprobación activa; pero si yo no digo lo que pienso entonces el ciclo no está completo, así que el cerebro no aprende.

Es decir que si los estudiantes no tienen la oportunidad de hablar unos con otros, o con el profesor, no pueden aprender; el cerebro no está completando el ciclo descrito, es por esto que el trabajo en grupo es tan importante. El trabajo en grupo es importante si enseño historia, o matemáticas, o física, y este conocimiento que acabo de compartir con ustedes es independiente del contenido; entonces por una parte está el conocimiento de cómo funciona el cerebro y cómo aprenden los seres humanos, y por otro lado están los conocimientos de química, o física, o biología. Si estos existen como entidades separadas, en el momento en que empiece a enseñar, no sabré qué hacen en mi clase, y aunque sepa toda la química no sabré cómo comenzar si no entiendo las dificultades que tendrán mis estudiantes con el concepto de valencia? Pero y ¿cuáles son los problemas de ellos?

El conocimiento de la ciencia y el conocimiento de cómo aprenden las personas es lo importante, el conocimiento de cómo puedo asumir la química como una ciencia y hacerla comprensible para el ser humano. Y este conocimiento es muy distinto para ustedes como profesores de química, que para mí como profesora de física, así que les pido excusas dadas las constantes referencias a la física a las que acudiré. Y sin saber cómo se construyó este conocimiento no podemos ayudar a nuestros estudiantes a construirlo. Pero si tampoco sabemos cómo

17. Nota del editor.
18. Nota del editor.

trabajar juntos y cómo funciona el cerebro, y cómo los podemos motivar (que es más importante), entonces no aprenderán. Yo no tuve una profesora que me motivara a aprender química, yo era una estudiante muy trabajadora pero no tenía interés en esa materia, pero tuve una profesora de física que me motivó, entonces me convertí en profesora de física. Así que estoy segura que motivar a las personas para aprender química es muy distinto a motivarlas para aprender física.

En 1987 Lee Shulman, que trabajaba en Harvard, propuso el concepto de Conocimiento Pedagógico de los Contenidos (PCK)[19]. Pero ¿qué es el conocimiento pedagógico o didáctico de los contenidos? Digamos que soy una química brillante, hago mis investigaciones, doy charlas a los estudiantes, ¿pero tengo conocimiento pedagógico de los contenidos? De pronto sí, pero es poco probable porque no soy experta en esto, y cuando yo les doy charlas a mis estudiantes, ya que normalmente les digo lo que sé sin preocuparme por su cerebro, sus ideas, su trabajo en grupo, su "re-cableamiento" del cerebro; solamente estoy transmitiendo como una torre de teléfono celular, así que si alguien tiene un teléfono puede recibir mi transmisión y si no lo tiene, ni siquiera se va a dar cuenta de que la torre estaba ahí; pues saber el contenido no significa que le puedes ayudar a las personas a aprenderlo.

Sin embargo, saber cómo la gente aprende en general no es suficiente para ayudarles a aprender lo que enseñas, así que el PCK es un campo distinto. Por tanto, si ustedes ven los elementos que participan en la enseñanza de los conocimientos, deben tener en cuenta tanto el conocimiento del tema, como el conocimiento pedagógico de los contenidos, sin embargo no significa que se traslapen, y además se requiere de los dos hemisferios del cerebro; del lado izquierdo (con funciones como uso de la lógica, orientación detallada, etc.)[20] y del derecho (con funciones como sentimientos, elaboración de sentido, imaginación, etc.)[21] para hacerlo, pero al tenerlos separados, estas funciones no son suficientes.

Así que tengo un ejemplo de física para ilustrar la idea de por qué el Conocimiento Pedagógico de los Contenidos es importante. Los jóvenes están estudiando el movimiento y la profesora dice: "Cuando tú lanzas un objeto hacia arriba ¿qué pasa en la parte más alta? ¿Qué le pasa a la velocidad y a la aceleración?"

19. Nota del editor.
20. Nota del editor.
21. Nota del editor.

Lo que quiero que hagan ahora es que compartan sus ideas con la persona que tienen al lado, sobre la velocidad y la aceleración. ¿Si ustedes lanzan algo hacia arriba qué pasa en la parte más alta? bueno tienen un minuto...

Vemos que las respuestas del auditorio se pueden tipificar de la siguiente manera:

R1: Cuando el objeto se lanza a una alta velocidad después va a ir más despacio, hasta que llega a su punto más alto, luego vuelve y se acelera para caer.

¿Y qué pasa con la aceleración?

R2: Aumenta al caer.

¿Y la aceleración en la parte más alta?

R3: Cero.

Tenemos tres respuestas, Otros dijeron lo mismo? Que cuando sube y cuando baja es la misma aceleración? Bien.

Bueno, probablemente se estén muriendo de ganas por saber la respuesta correcta, y esto me dice que es una gran pregunta porque puedo ver donde están mis estudiantes y eso era lo que la pregunta tenía que suscitar.

De esta manera hemos estado estudiando el movimiento durante un tiempo, y cuando hago esta pregunta, y ustedes contestan de esas tres maneras como lo hicieron, que son las mismas respuestas que los estudiantes de bachillerato dan, me dice exactamente lo que yo quería saber: sobre dónde están con respecto a la comprensión de la situación presentada. Ahora con esta información, puedo trabajar con ustedes e iniciaré dando algunas tareas especiales; voy a pedirles a distintos estudiantes que tenían opiniones diferentes, que compartan y defiendan sus puntos de vista. Después de realizar esta actividad van a comprender, pues esta pregunta es un ejemplo de cómo actúa mi Conocimiento Pedagógico de los Contenidos; este me dice que se trata de una pregunta muy difícil aunque parezca sencilla ya que solemos observar, todo el tiempo, los objetos que suben y bajan. Pero ¿y por qué paran?, ¿por qué vuelven a caer y se aceleran? y sabemos que se aceleran porque si me pega en el pie desde una pequeña altura yo no lo voy a notar mucho, pero si cae desde una gran altura me va a doler, así que ocurre algo distinto, o sea que se acelera, entonces cuál es la aceleración arriba, no sé, ustedes tendrán que averiguarlo.

Como dije este es un ejemplo de mi Conocimiento Pedagógico de los Contenidos; porque por supuesto yo sé cuál es la respuesta, y también sé que si les digo la respuesta ahora, mañana no se van a acordar de ella, porque la respuesta

está en mi cerebro y no en el en el suyo, entonces ¿qué voy a hacer como profesora ahora?: crear condiciones para que puedan configurar la respuesta en cada uno de sus cerebros, ayudarles a activar las conexiones en su red neuronal, proponiendo diversas estrategias.

Y después de trabajar el uno con el otro y de efectuar dibujos (aquello que los físicos llaman diagramas de movimiento), y elaborar gráficas, van a llegar a la comprensión. ¿Cuál es la aceleración arriba? Voy a retar a aquellos que estudiaron más física para que se los expliquen al final, porque el punto de mi charla de hoy no es que aprendan sobre la aceleración, sino ¿cómo hacer la pregunta adecuada que muestra el conocimiento pedagógico de los contenidos que tiene el profesor?

Existen diferentes modelos acerca del PCK el que a mí me gusta lo desarrollaron los educadores americanos Magnusson, Krajick & Borko[22], estos nombres no les van a decir nada pero si van a Google seguramente hay algo que esté traducido. Así que según ellos, el Conocimiento Pedagógico de los Contenidos tiene cinco elementos y la base de su propuesta es lo que llaman orientaciones para la enseñanza. ¿Han escuchado esta expresión antes? De esta manera ¿qué creen ustedes que puede significar?, conversen con su compañero y me dicen qué significado le dan a estas palabras; porque si no tenemos un lenguaje compartido no podremos trabajar juntos, y es muy importante para el profesor hablar el lenguaje que los estudiantes comparten.

Tienen un minuto para dar un ejemplo.

Público: *Cuando se plantean dichas ideas sobre las orientaciones para la enseñanza o sobre el aprendizaje, siempre pienso en los actores y en este caso para mí el actor que me viene a la mente es el profesor, aquel que piensa sobre lo que*

22. En Magnusson et. al. (1999), nos describen su conceptualización sobre el PCK como una transformación de varios tipos de conocimiento de los maestros. Argumentan que la enseñanza eficaz requiere la integración de conocimientos de diferentes ámbitos. Este "conocimiento integrado y diferenciado", ofrece la posibilidad de organizar y presentar lecciones bajo las limitaciones de tiempo real de la sala de clase, lo que permite "la comprensión profunda e integral" de los estudiantes. Este Modelo representa el PCK como el producto del conocimiento de la materia, la pedagogía y el contexto. Esta relación también tiene un efecto recíproco sobre y entre los dominios de base. Basados en el trabajo de Shulman (1986, 1987) y Grossman (1990), amplían el actual marco delineado por este último para conceptualizar el PCK en cinco componentes: Orientación para la enseñanza de la ciencia, el conocimiento y las creencias acerca del currículo de ciencias, el conocimiento de la Comprensión de la Ciencia y el Conocimiento acerca de la evaluación de los estudiantes de Ciencias. Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic. Nota del editor.

debe enseñar, sobre sus contenidos, sobre esa propuesta curricular, sobre como ven a sus estudiantes, sobre la evaluación. Entonces cuando me plantean esa idea de la orientación hacia el aprendizaje pienso en otro actor, en el estudiante, y pienso otras cosas en relación a eso.

Bueno, ese es un punto excelente, cuando describe las orientaciones para la enseñanza y significa ambas cosas, también explica acerca de lo que creo como profesor. *[El por qué, para qué, para quién enseñar].* Entonces, también me dice sobre el por qué estoy en la clase, qué es lo que quiero que mis estudiantes aprendan y cómo lo van a aprender, ¿verdad?

Excelente, quién más quiere decir algo. Cuando estoy en situaciones como esta me recuerdan a Margaret Mead porque ella pedía una autobiografía a los estudiantes. Bien esa es parte de mi orientación, pues no le enseño a cuerpos en un salón de clase sino a seres humanos, y si no conozco mis estudiantes no puedo enseñarles, pues parte de mis orientaciones hacia la enseñanza y el aprendizaje me permite siempre tener de presente ¿qué clase de profesor soy yo? O desde otra óptica: ¿qué van a hacer mis estudiantes para cambiar sus mentes? Si estoy en el primer lado soy el actor principal de la clase y perfeccionaré mis explicaciones para darles cátedras magistrales a mis estudiantes. De lo contrario, sí creo que mis estudiantes aprenden "re-cableando" su cerebro, entonces no pienso en lo que voy a decir, sino que voy a pensar en aquello que los estudiantes dicen; de esta forma la preparación de mi lección será completamente distinta. ¿Será que mis estudiantes van a estar escuchando todo el tiempo?, ¿estarán recogiendo datos y después yo les voy a explicar a ellos lo que significan los datos? O ¿van a trabajar juntos y crear sus propias ideas?

Si yo creo que el aprendizaje sucede en la mente de un estudiante entonces eso no ocurre instantáneamente. Así debo preguntarme, por ejemplo, ¿cómo mi evaluación refleja que el aprendizaje es complejo?; solo bastaría con hacer una pregunta en el examen, y si la respuesta es mediocre, les podría una nota no tan buena para seguir adelante… ¡Por supuesto esa no es mi orientación! porque no refleja mis creencias, y debido a que el aprendizaje es complejo tengo que inventarme una nueva manera de evaluar a mis estudiantes.

Así que esta orientación se constituye en la base de todo lo que hagan en sus clases. Ustedes necesitan, en todo momento, decirse a sí mismos: ¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo? Si este qué, por qué y cómo realmente se ajustan a lo que son, entonces van a progresar como profesores; pero si realizan todos los pasos porque tienen que desarrollar la materia, no tendrán tiempo para que los estudiantes trabajen en grupo y precisamente reflejarán la orientación que estoy tratando de discutir y criticar. E incluso el lenguaje que utilizamos manifiesta una determina-

da orientación. Yo no digo que enseño termodinámica, sino que mis estudiantes están aprendiendo termodinámica, y eso explicita mi pensamiento pedagógico. Por lo tanto, nuestras orientaciones determinan cómo configuramos secuencias de clase, y también nos anima a buscar la comprensión de las ideas de los estudiantes, sus valoraciones y las estrategias de instrucción efectivas. ¿Cómo los evalúo? Hay que ser consistente con todo. Esto parece muy abstracto pero vamos a ver unos ejemplos; aquí vamos a usar algo de física, pero es una física muy emocionante y creo que lo van a disfrutar.

Observen esta diapositiva, ¿Saben qué es? Se trata de cuatro pistas, aquí hay una persona que está sosteniendo cuatro bolas metálicas con una regla, ¿la ven? Entonces ella va a quitar la regla y las bolas van a rodar, entonces les propongo que predigan ¿cuál de las bolas, si es la azul, la amarilla, la verde o la roja, es la que llegará abajo más rápido? Hablen con el vecino y presenten el consenso del grupo.

Bien, las respuestas por favor: *[La amarilla].* Otras ideas: *[La azul] [Todas al tiempo].* A nadie le gusta la verde. ¿Por qué amarilla? *[Porque me parece que tiene menos recorrido, trayectoria, Fuerza].* Es la trayectoria más corta, así que podría ser el tiempo más corto, es muy razonable *[Además que su inclinación favorece también una caída más rápida].* Quiénes dijeron que todas llegaban al mismo tiempo quiero sus argumentos… el 70% de los estudiantes de física dicen eso, así que están en buena compañía, digan por qué piensan eso. *[Puede ser porque todas las líneas (trayectorias)*[23] *en algún momento tienen una inclinación o antes o después, pero tienen la inclinación]*

Bien, otras ideas, ¿por qué llegan al mismo tiempo? Bueno pues les puedo comentar lo que dicen los estudiantes de física: "Que las bolas en la Tierra tienen una cierta Energía Potencial Gravitacional, entonces cuando se están moviendo se debe tener en cuenta la energía cinética, y como deben tener la misma energía cinética, entonces el tiempo debe ser el mismo" esto suena bien ah?

[Yo soy bióloga y no se mucho de física pero yo creo que en las condiciones terrestres está implícita también la resistencia y eso podría hacer que cambie el resultado]. Ese es un punto muy importante, si fueras estudiante de física sabrías que la resistencia es muy poquita en el caso de las bolas de metal, pero es un punto muy importante.

Ahora veamos los argumentos de alguien que haya dicho la azul, que nos diga ¿por qué?, ¿por qué cree que sea la azul? *[Porque es la que presenta mayor*

23. Nota del editor.

ángulo de inclinación lo cual hace que se acelere más]. Bien, o sea que tenemos tres argumentos muy buenos, entonces ahora ¿qué hacemos? Para mí como profesor es importante saber qué pensaron ustedes y escuchar las razones que puedo prever, y ahora mi objetivo es: después de que vean el video, que revisen su razonamiento, y eso es lo que yo valoro, cómo ustedes van a revisar su razonamiento, y no cuál fue la predicción.

Miren, ustedes no necesitan tener un *thriller* para emocionarse. Ahora, parte de mi Conocimiento Pedagógico de los Contenidos es lograr que unas "bolas tontas" los puedan emocionar. Cómo logro que ustedes quieran ver este video simple, que no les va a cambiar la vida, sin embargo ustedes invirtieron tiempo porque querían verlo. En cámara lenta, miren que la bola amarilla está casi junto a la azul, entonces yo quiero que ahora ustedes hablen en sus grupos y me digan ¿por qué pensaron de esa forma?, con el propósito de que revisen hasta donde era correcto o adecuado su razonamiento, ¿qué partes son adecuadas y cuáles deberían cambiar?

Bueno, les quiero mostrar unas diapositivas que yo preparé antes de que ustedes hicieran sus predicciones sobre lo qué dicen generalmente los estudiantes. Yo no los conocía pero puedo hacer varias predicciones acerca de lo que podrían decir y ese es el poder del PCK, así que aquellos que dijeron que la amarilla llega primero, ¿qué era lo bueno de su razonamiento?, ¿cuándo tendrían ellos razón? ¿Bajo qué suposición?

Lo que importa aquí es la velocidad con la que va a llegar a cierto punto, la distancia importa, sin embargo la distancia entre los dos puntos es igual, las trayectorias eran distintas. Si todas las bolas se movían a la misma velocidad, ¿entonces quién ganaría? La amarilla, así que esta fue la predicción; que la amarilla ganaría si todas se movieran a la misma velocidad. Aquellos que hicieron esta predicción se enfocaron en la forma de la pista, que es muy importante pero olvidaron que las velocidades son distintas.

De esta manera veo que hay una gran cantidad de ideas productivas en su razonamiento y como profesora yo las valoré mucho, aquellos que dijeron que llegaban al tiempo, contestaron una pregunta distinta, ellos contestaron la pregunta: ¿cuál se va estar moviendo más rápido abajo? y todas se mueven a la misma velocidad. Sin embargo, si miran estas cómo ganan velocidad empiezan del estado de reposo y luego se aceleran, ¿cuál se acelera más rápido? ¿La azul cierto? porque en cada instante la azul se está moviendo más rápido que las demás. Y si esto fuera más largo podría perder pero en este ejemplo no lo hizo, así que en este caso en particular la velocidad de esta bola fue la más rápida

de todas. Así que este problema no se trata de la velocidad final, tampoco de la distancia, se trata de lo que los físicos llaman la velocidad instantánea; así que la azul todo el tiempo era más rápida que las demás.

Entonces como profesora, con otras orientaciones ¿qué hubiese podido hacer distinto con ustedes?

Hubiera podido mostrarles el experimento y pedirles que lo explicaran, ¿se sentirían mejor? Algunas personas se sienten muy inseguras cuando hacen una predicción que no está muy de acuerdo con el resultado de un experimento; si yo como profesora hago este tipo de cosas en todas las clases van a sentir que no pueden hacer física. Si sienten que la predicción inicial es importante empezarán a perder la confianza, así que si no me importan sus predicciones iniciales pero me importa el razonamiento que hubo después, yo puedo hacer con ellos lo que hice con ustedes, así que tengo este aparato, cuatro pistas con cuatro bolas ¿cómo lo uso?, ¿qué preguntas hago,? ¿qué es lo que yo valoro? Depende de mí orientación y esto es lo que determina mi Conocimiento Pedagógico de los Contenidos. También sé que si los estudiantes no han estudiado la energía, tendrán menos posibilidades de dar la respuesta de que todas las bolas llegan abajo al mismo tiempo, se alternarían entre la amarilla y la azul pero nunca dirían que al final llegan al mismo tiempo. Sin embargo, si hubieran estudiado energía el 90% diría: al mismo tiempo, porque estarían confundiendo la velocidad final con la velocidad instantánea.

Ahora, me pregunto si ¿uso esto antes de estudiar energía o después? Sin embargo, mi conocimiento del currículo de la física determinará lo que voy a hacer en la clase, ¿tiene sentido esto? Estas preguntas que hay aquí, hacen parte PCK, así que me voy a saltar de la física, y pasar a la evaluación porque con frecuencia los profesores piensan que el aprendizaje de los estudiantes es una cosa y la evaluación otra, y el PCK sostiene que la evaluación es parte de la enseñanza porque necesitas medir lo que tú enseñaste y de acuerdo con las orientaciones asumidas, hay dos tipos de evaluación.

La evaluación sumativa, ¿en qué consiste? Denme un ejemplo de ella. *[Es aquella valoración que se da al final del proceso, esa es una de las características, además los objetivos que se dan desde el comienzo y con la valoración del cumplimiento de esos objetivos. Otra de las características es que se da en momentos particulares y no tiene en cuenta el proceso, para nada tiene en cuenta las relaciones que se establecen en la interacción que se da en la clase, sino un punto particular, y otra característica es que tiene ciertas estrategias para desarrollarse, generalmente son test o pruebas escritas].*

Básicamente es como en los Juegos Olímpicos, entrenas cuatro años, pero el día de la competencia te da fiebre y no impones un nuevo récord; nadie va a saber lo bueno que eres en realidad. Otra analogía es, no sé cómo decirlo: digamos que tú eres un médico y el paciente ya está muerto, haces la autopsia y te das cuenta de la enfermedad que tenía pero ya la persona está muerta y no puedes arreglar nada. Esa es la visión tradicional de la evaluación sumativa, enseñamos, damos un examen, el estudiante pierde, "no es tú problema", vamos a seguir adelante. Así que la evaluación sumativa "tradicionalmente" es post mortem.

Ahora, la evaluación formativa es lo opuesto de la sumativa. ¿Cómo la entienden?: *[Evaluando cada uno de los procesos que ha tenido el estudiante para lograr el conocimiento que tiene].* Todavía no he escuchado lo que quiero y hasta que no lo oiga no puedo seguir adelante porque estoy haciendo una evaluación formativa de ustedes como mis estudiantes, ¿entienden?

[Para mí la evaluación formativa implica que en algunos momentos uno se toma el tiempo para hacer de la evaluación una experiencia de aprendizaje].

[Para mí es la preocupación que el docente tiene por el aprendizaje de sus estudiantes, entonces él retoma la sumativa para reflexionar sobre cómo ellos están aprendiendo y si realmente lo está haciendo bien para darles a entender la temática].

[Está relacionada con hablar del estado del aprendizaje en todos los momentos de la clase o del curso, es ir reflexionando sobre qué quiero que aprendan, cuál es el estado de lo que estoy aprendiendo ahora y luego comparar en un nuevo momento con lo que tenían antes].

[Pues a diferencia de la evaluación sumativa hay varios aspectos: uno tiene que ver con el tiempo y momentos en los cuales se realiza, que es de forma continua y no en tiempos específicos. En cuanto a la forma como se realiza se acude a diferentes estrategias, tengo en cuenta el antes y el después, es decir, tengo en cuenta cómo llegaron los estudiantes y cómo terminaron dentro de un proceso. En cuanto a los actores, en la sumativa generalmente es hetero-evaluación, en la formativa los actores son dos en interacción, entonces además de la hetero-evaluación, podemos encontrar otras modalidades como la co-evaluación y la auto-evaluación. Y algo importante en la formativa es que además de los alcances tengo que hacer análisis de los obstáculos para superar y entonces posteriormente habría procesos y recomendaciones]. [Cuando se habla de evaluación formativa y sumativa hay una tendencia a confundirse, a calificar con evaluar; calificar se asocia con sumar y formar con un instrumento para aprender].

Este es un tema doloroso, puedo ver cómo ustedes convergen como grupo en lo que yo quiero que ustedes estén de acuerdo: es en su comprensión de la evaluación formativa contrastada con la sumativa, porque uno solo puede entender qué es algo cuando sabe lo que no es. Así que ustedes dieron muchos ejemplos de cómo se diferencian y cada uno de ustedes habló de manera muy distinta; notaron cómo su lenguaje era distinto. Y aunque yo no tenía planeado durar cinco minutos hablando con ustedes sobre la evaluación formativa, la manera como respondieron me obligó a hacerlo; así que basada en sus respuestas, cambié lo que planeaba hacer como profesora, y no les di ninguna nota, y simplemente seguí pidiendo respuestas. De esta manera yo estaba haciendo la evaluación formativa de su comprensión, estábamos haciéndola mientras ustedes aprendían los unos de los otros, y a eso se refiere la evaluación formativa, ¿se le puede dar una calificación? Si se puede, pero no necesariamente.

Ahora les voy a mostrar esta diapositiva de cómo podemos utilizar las cuatro pistas en las dos modalidades de evaluación: formativa y sumativa. Así que cuando estábamos trabajando con ellas, en cada punto que yo les hacía una pregunta les estaba haciendo evaluación formativa porque con base en sus respuestas les hubiera pedido que hicieran dibujos, que hablaran unos con otros, y aunque no escuché cómo fue que ustedes revisaron su razonamiento, pero siempre lo hago en mis clases y eso sería la parte más importante de la evaluación formativa.

Sin embargo, hubiera podido dar el mismo problema en un examen y les hubiera mostrado la primera toma (mostrando la diapositiva), verían estas cuatro bolas y las pistas y les pediría que escribieran sus predicciones, y después les mostraría el video y les pediría que explicaran por qué pensaron así y cómo empezaron a pensar distinto, y les daría una calificación con base en la manera como revisaron su manera de pensar, y no por sus predicciones originales, porque es mi orientación, y aunque la primera respuesta no tiene que ser correcta, sin embargo la explicación del resultado debe ser buena, ¿entienden la diferencia?

Así, ustedes pueden convertir la evaluación sumativa en formativa porque les da la primera respuesta y después tienen una manera de trabajarla, y si son realmente astutos, el examen será una experiencia de aprendizaje para sus estudiantes, y no solamente una evaluación.

Bien, quiero finalizar con un ejemplo de una evaluación formativa que es consistente con la orientación de la cual les he estado hablando y es que el aprendizaje es complejo. Esta idea la propuso uno de mis antiguos estudiantes, que ahora es profesor de física en New Jersey.

En este ejemplo aparecen tres elementos asociados a un proceso de evaluación:

• Pregunta y respuesta libre.

• Solicitud de recuperación de puntos.

• Usen una página por pregunta.

Seguramente se están preguntando: ¿qué es eso de recuperación de puntos?, ¿quién está recuperando?, y ¿qué puntos? Un estudiante está recuperando los puntos en cada pregunta de un examen. Entonces teníamos cinco problemas difíciles en un examen final y el profesor Damato califica en una escala de cero a cuatro; de esta forma como estudiante recibo mi examen y veo que por la pregunta número uno tengo dos puntos, no hay ninguna explicación, yo tengo un formato y si quiero mejorar en lugar de dos puntos cuatro tengo la oportunidad de hacerlo.

El formato dice: copie las partes importantes de la pregunta. Explique qué es lo incorrecto o incompleto en la respuesta original o explique por qué usted pensó que era una respuesta insuficiente. El profesor no me dijo qué está mal, así que necesito ir a buscar personas que tenga la respuesta correcta y también hablar con ellos, comparar lo que ellos hicieron con lo que yo hice, y explicar lo que había de malo en mi respuesta.

Entonces el estudiante tiene que dar una respuesta correcta y explicar por qué creen que es correcta, y ustedes podrían pensar que si yo hablo con una sola persona que sepa la respuesta, lo único que necesito es copiarla aquí, pero no puedo porque no solamente necesito decir lo que estaba mal con mi respuesta original, sino por qué esta respuesta es mejor que la mía.

Y la siguiente pregunta es: ¿qué entiendes ahora que no comprendías antes? Por lo cual requiero buscar en mi mente para responder a esta pregunta porque no lo puedo hacer superficialmente, así que cuando termine con esta pregunta ya debo saberlo. Y si tenía cuatro preguntas en las cuales no me fue bien en la clase del profesor Criss Damato, puedo mejorar cada una de ellas. Y lo que él hace después de cada examen es que en una clase todos los estudiantes trabajan juntos con su examen, y luego trabajan en la casa en los formularios, después vienen a tiempo extra y él les hace una pregunta, y con base en eso algunas personas vienen varias veces y recuperan los puntos.

¿Entonces ustedes pensarían que todas las personas del profesor Damato obtienen una A? No, por supuesto que no, porque no todo el mundo está dispuesto

a trabajar tan duro para responder estas preguntas, y si el examen es de escogencia múltiple y consta de 25 preguntas, tienen que hacer este trabajo para cada pregunta, pero esto expresa un mensaje: yo realmente quiero que ustedes aprendan y esta es la parte de la orientación del profesor Damato, y yo estoy orgullosa de ser su profesora.

Entonces hice un estudio con sus estudiantes sobre este sistema de recuperación de puntos y puedo dar cuenta de que no todo el mundo saca A en el curso, pero hay muchas personas a las que les va bien. Así que estas personas tuvieron la oportunidad pero no quisieron aprovecharla, no obstante su aprendizaje está en sus manos y no en las del profesor, y pueden ver el efecto de la frecuencia de recuperación sobre la nota final. En una parte de este reporte se encuentran las personas que nunca recuperaron nada, en otra sección se ubican los que recuperaron con frecuencia y sus notas son más altas, y también hay una persona que no recuperó nada y tiene una nota más alta que éste. Así mismo, no hay nadie en la categoría de las personas que recuperaron que tenga como calificación B o más alta, y en este sentido como profesores ustedes ni siquiera saben si aprendieron cosas sino que solamente sabe que recuperaron puntos.

Esto muestra los puntos de recuperación, lo rojo es incorrecto y lo blanco es correcto, así que ahora estos son los estudiantes que pasaron, y así fue como recuperaron el procedimiento trabajando en clase y en la casa todos los días de la semana; este es el trabajo en clase de los estudiantes que vinieron después a reunirse con el profesor Damato para recuperar los puntos.

Esta persona se recuperó desde cero hasta acá, y éstas personas no recuperaron nada; así que este grupo tuvo más estudiantes que perdieron el examen y luego subieron mucho. Entonces, lo que él hizo fue darles un segundo examen y sorpresa, el mismo material pero distintas preguntas. ¿Cómo les iría a los estudiantes que recuperaron los puntos comparados con los estudiantes que no lo hicieron? Así que aquí están a los que les fue peor en el segundo examen. A la mayor parte de los que recuperaron los puntos les fue mejor y a unos pocos realmente les fue peor.

Miren los números que son asombrosos, aquí están las personas que no recuperaron y su promedio fue 75 y subieron a 81, solo trabajaron en una clase y no hicieron la recuperación. Y este es el promedio de los que recuperaron puntos: eran estudiantes más débiles y les fue mejor que a los otros, y esta es la correlación entre la primera nota y la segunda, y en este grupo lo que obtuvieron en el primer examen no está relacionado con lo que obtuvieron en el segundo, quiere decir que realmente aprendieron durante la recuperación de puntos. Por tanto

este profesor convirtió la evaluación sumativa en evaluación formativa. Este es otro ejemplo de PCK[24].

Ustedes han estado aquí un largo tiempo, entraron a este salón y no pensaron mucho en el PCK, ahora díganme ¿qué han entendido por Conocimiento Pedagógico de los Contenidos?, ¿cómo lo conciben ahora?, ¿por qué les estoy preguntando esto? No para realizar una evaluación sino porque quiero saber en dónde están, para que cuando sigamos otras "dos horas" yo sepa en qué sentido puedo ir… Eso era un chiste, pero en verdad quiero saber lo que piensan que es el PCK y pueden contestar esta pregunta o este interrogante: ¿en qué necesitan trabajar para mejorar su conocimiento pedagógico de los contenidos?, ¿cuáles son las partes que necesitan trabajar?

Adelante, ¿qué piensan que sea el conocimiento pedagógico de los contenidos?, no sean tímidos *[Yo creo que es la forma en que uno enseña para que los estudiantes puedan modificar eso que sabían con lo que ahora están aprendiendo y crear conocimiento].* Bien, pero ¿qué es lo que hacemos para que nuestros estudiantes cambien?, puedo ver tu orientación porque hablaste sobre los estudiantes, excelente, alguien más. *[Yo creo que es como una especie de puente entre el conocimiento científico que tenemos cada uno desde nuestra disciplina y el conocimiento pedagógico que tenemos sobre las necesidades de los estudiantes, es la capacidad que tiene el docente de unir esos dos aspectos en pro del estudiante buscando un proceso formativo para el alumno e incluso para el mismo docente].* Bien, gracias, alguien más. *[De acuerdo con lo que presenta, es un conocimiento que emerge en la interacción que tiene como profesora de física, relaciona el conocimiento que tienen los estudiantes y las diferentes estrategias para poder enseñar.]* Si así es, uno más. *[Yo pienso que la orientación principal no es cómo enseñar sino identificar cómo el estudiante aprende y mejora las estrategias para que ese proceso se lleve a cabo].*

Esta orientación es posible, puedes tener la perspectiva, que mejor enseñes más aprenderán los estudiantes, y eso va a determinar cómo estructurar el currículo, qué van a hacer los estudiantes, qué preguntas van a hacer y cómo los vas a valorar, y si te vas a preocupar por lo que ellos están pensando o no. Si pensamos en una clase usual de universidad, en los Estados Unidos, nuestros estudiantes estudian física, química y biología asistiendo a conferencias en grupos inmensos de 300 personas. ¿Tienen lo mismo acá?

Tenemos un profesor enseñándonos durante toda la conferencia y no habrá interacción como la que hemos tenido hoy, así que el profesor no tendrá ni idea

24. Es importante tener en cuenta que mientras la conferencista explicaba lo que anteriormente se presenta iba apoyando su exposición con unos gráficos presentados en las dispositivas.

donde estaban los estudiantes, se irá del salón pensando que hizo un gran trabajo porque cubrió todo y pasó todas sus diapositivas. Les quiero mostrar cómo yo varié lo que planeaba hacer porque pensé que iba a tener un público diferente, así que yo me detuve en la diapositiva número 29 y tenía 57 y ¿por qué hice esto?, ¿por qué no mostré las demás? Porque yo quería conocerlos y saber dónde estaban y esa es parte de mi orientación, entonces solamente pude comunicar un componente del conocimiento pedagógico de los contenidos ¿qué creen ustedes que fue? la orientación, verdad? Si hubiera podido comunicar dos habrían sido orientación y evaluación, porque si la evaluación no está de acuerdo con la orientación todo se cae; si hubiese tenido más tiempo nos meteríamos en ideas de los estudiantes y el siguiente paso sería las estrategias didácticas y lo último sería el currículo. Pero yo no podía hacer estas tres cosas con ustedes porque son específicamente de física, y en mi propio PCK tuve que escoger los elementos que a ustedes les importarían, así que yo hice lo mejor que pude, y gracias por su paciencia fueron un gran público.

La conferencista ha terminado su intervención e inician las preguntas de los asistentes.

Intervención de un asistente: En la literatura internacional cuando se habla del Conocimiento Pedagógico de los Contenidos, se considera la interacción entre el conocimiento disciplinar del maestro y los aprendizajes cognitivos, pero la situación que se presentó hoy nos demuestra que el PCK y el conocimiento metadisciplinar, que se refiere a los aspectos históricos, epistemológicos y culturales determinan lo que se entiende por PCK.

Conferencista: Es cierto, por eso dije que no es un traslape. En los Estados Unidos ustedes pueden enseñar física en un colegio privado muy rico, en uno de clase media o en colegios urbanos donde los padres de los estudiantes no tienen trabajo o están en la asistencia pública, o presos... Si les enseñas a ellos de la misma manera que a los estudiantes cuyos padres son millonarios no vas a llegar a ellos, así que eso que estás diciendo es importante porque necesitas conocer a tus estudiantes, antes de que puedas hacer cualquier cosa. Así que la orientación tal como dije es algo tan comprensivo que abarca el contexto si es que realmente te importa el contexto.

Intervención de un asistente: También se ha planteado que el Conocimiento Pedagógico de los Contenidos es un constructo emergente, pues está en proceso y seguirá en proceso. Yo quisiera rescatar la posibilidad de entender si este concepto tiene un carácter individual: puedo tener dos profesores de física dictando el mismo tema, trabajando el mismo fenómeno con el mismo grupo de estudiantes pero cada profesor tiene su propio PCK, ¿no sé qué piensas?

Intervención de la conferencista: De acuerdo. Hay escuelas de pensamiento que dicen que no puedes enseñar el Conocimiento Pedagógico de los Contenidos, pues cada uno desarrolla su propio conocimiento al enseñar. Para mí este punto de vista es parecido a aquel que se está entrenando para ser cirujano del cerebro: aprende sobre el cerebro, aprende sobre la cirugía, pero cuando opera a un paciente, es cuando aprende. Por esto pienso que necesitamos averiguar cómo se "enseña", no, mejor, cómo ayudarle a nuestros futuros maestros a "desarrollar" su propio conocimiento pedagógico de los contenidos; otra palabra nociva; no desarrollar, empezar a desarrollar mientras están aprendiendo a ser profesores, y continuar creciendo y profundizando sus recursos personales a lo largo de sus vidas.

He estado enseñando por treinta años y cada lección que enseño siempre me da miedo antes y después de ellas quedo preocupada, porque hubiera podido hacerlo mejor y esta actitud me permite no solamente mejorar, sino revisar constantemente mi propio Conocimiento Pedagógico de los Contenidos. Lo peor es ver a los buenos profesores enseñando porque entonces empiezo a pensar: "Oh Dios mío, yo he estado enseñando tanto tiempo y todavía no soy buena, quiero aprender de esta persona" y así es como se desarrolla el conocimiento, es personal.

Pero uno aprende de los demás ¿cierto? y también aprende leyendo artículos, aprendiendo sobre nuevos materiales para el currículo, pero solamente se puede aprender si tenemos cierta orientación, sentimos que hay que aprender, pero si creemos que somos grandiosos entonces no aprenderemos. Entonces inducir a la humildad a los futuros profesores también es importante.

Intervención de un asistente: El problema que tenemos con los programas que forman profesores es lograr que en la práctica profesional que articules esos distintos conocimientos que conformarían el PCK. En la mayoría de los casos, por estudios que se han realizado, vemos que se hace énfasis en el conocimiento disciplinar y quizás en lo psicopedagógico, pero se desconocen los demás componentes. Entonces la pregunta, que se trata de un interrogante de hace más de 40 años, es ¿cómo lograr, que los profesores finalmente puedan articular su propio PCK?

Intervención de la conferencista: Muy buena pregunta, ni siquiera sé que hacer aquí porque lo que estás diciendo es verdad para cualquier campo que no sea matemáticas ni física ni química; la tabla de Mendeliev es la tabla de Mendeliev y no la podemos cambiar aunque queremos. Sin embargo, todo lo que hicimos hoy en gran medida dependió de mí como persona, así que si ustedes quieren invitar a otra persona hubieran invitado a otra persona a hablar del PCK,

entonces tendrían una historia distinta y eso es lo que tú piensas. Yo creo que una de las soluciones es hacer lo que estás haciendo, exponer a tus estudiantes a múltiples puntos de vista y tú como profesora reflexionar sobre lo que haces y tratar de poner el énfasis en los puntos que son débiles y que de pronto no te interesan tanto. Entonces el punto más importante en el cual yo no puse mi énfasis es que para desarrollar los componentes del PCK se necesita desarrollar una habilidad de reflexión, así que debemos reflexionar: ¿qué es lo que creo que deben aprender? y ¿qué tengo que hacer para ayudarlos a aprender? La reflexión es importante y el hecho de que hayas hecho esta pregunta quiere decir que vas a exponer a tus estudiantes a distintos puntos de vista, pero tienes razón y es muy difícil hacerlo si no sale de las entrañas, si no es orgánico; pero creo que están haciendo un gran trabajo organizando estos congresos.

Intervención de un asistente: A partir de lo que nos expusiste como investigadora y de varias lecturas, he notado que el Conocimiento Pedagógico de los Contenidos se articula con el Conocimiento Didáctico del Contenido, ¿qué diferencia podría haber entre el PCK y el segundo?

Conferencista: Realmente no sé lo que ustedes quieren decir con didáctico, pero cuando yo estaba estudiando en la Unión Soviética la palabra didáctica significaba cómo enseñar y estaba enfocada en el profesor, ¿eso es lo que didáctica quiere decir para ustedes, lo que haces en la clase? No, entonces dígame alguien que significa didáctica.

Intervención de un asistente: En Colombia hay una mirada de la pedagogía como un referente teórico conceptual de lo que se puede hacer en la enseñanza, por ejemplo constructivismo y otras teorías, y didáctica hace unos años se entendía como la parte instrumental de la pedagogía. Hoy en día a empezado a concebirse que la didáctica tiene elementos de la pedagogía a nivel teórico también, es decir, está cambiando la idea de didáctica y no sólo es hacer guías, talleres, secuencias sino también tener orientaciones sobre la enseñanza.

Intervención de otro asistente: Quiero complementar lo que se ha dicho y también aclarar que no solo en Colombia sino en Iberoamérica, a partir del reconocimiento en los años ochenta de la didáctica como campo disciplinar autónomo se decidió más bien hablar de Conocimiento Didáctico del Contenido que de Conocimiento Pedagógico del Contenido, en razón a que el objetivo de la pedagogía epistemológicamente hablando está más centrada en los planos formativos y por lo tanto tenía unas relaciones más estrechas con criterios políticos, curriculares, sobre qué es lo que socialmente se debería orientar en la formación de los estudiantes en todo el país; mientras que la didáctica se dedicó

a resolver el problema del qué y cómo enseñar. Y como la pedagogía se dedicó al problema de cómo formar, entonces cuando se habla del qué y cómo enseñar se refiere necesariamente al contenido. En Alemania, particularmente se originó del nombre de didáctica, que después los españoles lo asumieron; entonces la didáctica fue separada de la pedagogía, que antes estaban integradas, pero en Iberoamérica desde los años ochenta están separadas en campos disciplinares distintos, como se puede ver en España, donde hay facultades de pedagogía y facultades de didáctica, y aunque nosotros las tenemos unidas en Colombia, están muy influenciadas por la corriente española lo cual es visible en sus publicaciones, las cuales trabajan la didáctica especializada en sus disciplinas y la pedagogía en el ámbito general del diseño curricular.

Conferencista: Entonces la didáctica es una disciplina específica y la pedagogía es sobre la enseñanza en general...

Intervención de un asistente: Educar, formar en todos los sentidos, aunque suena raro hablar de educar sin enseñar, prácticamente con ésta división en los años ochenta se generó una pedagogía un poco superficial en la cual ésta se refiere a educar y formar, y no necesariamente a enseñar. Mientras que la didáctica si asume ese ámbito de enseñar y ese es el problema de nuestros estudiantes porque no entienden que es PCK, es una idea confusa para ellos.

Conferencista: Yo puedo ver inmediatamente como la escuela del pensamiento de Estados Unidos es muy diferente a la europea; como ustedes saben los Estados Unidos fue construido por personas que vinieron de Europa y eran muy prácticas, y esa es la diferencia; así que yo trabajo en la escuela de postgrados de educación, mis estudiantes ya tienen un pregrado en física, y vienen a mí para aprender a ser maestros, y están aprendiendo a ser mejores profesores, y como educadora yo me preocupo sobre cómo ellos les van a ayudar a sus estudiantes a aprender, siendo además mejores personas, pero yo no entro en los constructos teóricos como lo hacen ustedes, no es bueno o malo, solamente es distinto, nadie me pregunta por ellos, no es un campo del cual me deba preocupar.

Yo quiero que mis estudiantes sean motivadores y que involucren a sus alumnos para que más estudiantes tomen física, también quiero que sean muy buenos para ayudarles a los estudiantes a aprender, y también quiero que estén contentos haciendo este trabajo, y yo sé lo difícil que es ser profesor, así que parte de lo que yo hago, que no es parte de mi trabajo, es crear una comunidad de mis graduandos. Este es un grupo de discusión en Yahoo, de personas que se graduaron de mi programa en el 2004, han estado enseñando siete años y los siguientes cortes van en 2005, 2006, 2007, 2008, y aquí están los correos que

se mandan unos a otros preguntando distintas cosas sobre la enseñanza o la física, y el promedio de mensajes es de 50 por mes, y esta es una comunidad que dos veces al mes viene a la universidad, y nos reunimos un par de horas y solamente hablamos sobre la enseñanza, no se les paga para que vengan, tampoco me pagan a mí para que me quede, pero yo no quiero que se sientan solos, quiero compartir lo que yo he aprendido, que ellos compartan lo que han aprendido y mientras tal vez el 50 % de las personas abandonan la enseñanza de la física durante los primeros tres años, de todos mis graduandos desde 2003 una sola persona ha dejado de enseñar, y eso es lo que a mí me importa. Así que lamento no haber podido responder su interrogante sobre la didáctica y la pedagogía, y ya que escuché todo esto ni siquiera estoy calificada para contestar esa pregunta, no sé la diferencia, pero si sé la diferencia entre un buen profesor y uno malo, y la misión de mi vida es preparar buenos profesores.

Intervención de un asistente: Inicialmente profesora Eugenia quiero agradecerle por su conferencia, por otra parte, en calidad de docente, que orienta la formación de profesores de química en particular, me gustaría conocer desde su perspectiva algunas recomendaciones puntuales para incorporar en programas de ciencias, que permitan incorporar esos elementos del PCK en la formación de profesionales.

Conferencista: Hay algo que ayuda mucho, es la micro enseñanza. ¿Saben que es micro enseñanza? Yo tengo un curso sobre cómo se enseña la física, mis estudiantes toman cuatro niveles sobre cómo se enseña esta materia; en cada curso trabajan dos o tres personas y enseñan una lección que dura dos horas, planean esa lección y la enseñan, y todos los demás actúan como estudiantes. Cuando la están planeando alguno hace una pregunta y alguien responde algo que los profesores nuevos no se dan cuenta o que interpretan mal, y yo estoy atenta y les digo paren, devuélvanse, pregunte de nuevo y piensen cómo van a responder.

No lo puedes hacer en una práctica, la micro enseñanza es una cosa distinta y yo encuentro que es muy útil porque cuando enseño en una clase normal no puedo decir pare y devuélvase, porque hubiera tomado una mala decisión, pero cuando los estoy observando en la preparación de la lección veo que si se pueden devolver. Así que la micro enseñanza es muy importante y yo quería hablar de eso aquí pero todo estaba en el contexto de la física y entonces no lo hice, así que respondiendo su pregunta yo dije: Eugenia, devuélvase.

Mundos representados: Lectura y escritura en la universidad

Mailing Rivera Lam[25]

Gracias por la invitación, especialmente a ustedes por permitirme hablar esta mañana en el contexto del Seminario Miradas Contemporáneas en Educación; yo quiero compartir aquí una experiencia investigativa sobre las representaciones sociales de la comprensión y producción de textos durante 2007 y 2008. Esta investigación como suele suceder nos dejó más preguntas que respuestas, y por ello en el periodo 2009-2010 iniciamos un estudio etnográfico sobre representaciones sociales en comprensión y producción de textos, y lo que voy a mostrar hoy es la experiencia de estos cuatro años durante los cuales se desarrollaron estos proyectos y nos permitieron publicar nuestro libro: *Mundos representados: lectura y escritura en la universidad.*

Nuestro equipo de investigación es bastante grande, tengo la suerte de conducir a unos investigadores muy disciplinados, muy comprometidos como son la Dra. María Galindo Ruíz de Chávez, el Dr. Francisco González Gaxiola y tres investigadores de la Universidad de Sonora en Hermosillo que son Edith, Anaberta y Patricia del Carmen, de la sub-sede de la Cátedra UNESCO de lectura y escritura en Hermosillo.

La pregunta de investigación fue: ¿Por qué es importante estudiar las representaciones sociales sobre comprensión y producción de textos? Y tenemos esta imagen –como se puede ver en la animación– de este señor caminando, un ser que está en movimiento, y con esta imagen de una persona cuyo cuerpo está conformado por palabras con lo cual queremos representar que abordar la lectura y la escritura es hablar de un proceso dinámico, así estamos hablando de lo que cada persona, concibe, representa o entiende acerca de leer y escribir.

25. Mailing Rivera Lam es Doctora en Antropología Social, profesora de castellano en la Universidad de Tarapacá, Magíster en Educación con mención en Gestión Educacional por la Universidad de Antofagasta, donde también desarrolla su labor docente. Se ha especializado en metodología del lenguaje y en proyectos de mejoramiento educativo. Es Académica Asistente del Departamento de Educación de la Universidad de Antofagasta. Sus áreas de investigación abarcan la didáctica del lenguaje y la alfabetización en contexto intercultural.

Para saber a qué nos referimos cuando hablamos de lectura o escritura deberíamos dar una mirada paradigmática… En esta diapositiva de los paradigmas de los procesos de lectura y escritura de Daniel Casanny él resume los principales enfoques. Estos paradigmas han ido cambiando el concepto de proceso de alfabetización; tenemos en la primera figura un proceso de alfabetización lingüístico, más estructural, centrado en el código, y luego, ya con Chomsky, un proceso de alfabetización interesado en la mente de los sujetos y diríamos que hoy estamos en un enfoque sociocultural, en el cual la alfabetización es comprendida como un práctica socio-cultural; aquí es donde aparece el boceto de alfabetización funcional de Barton y Hamilton quienes nos dicen que tenemos que conocer los grupos sociales y que no podemos alfabetizar si no conocemos las prácticas de los grupos. También el enfoque de alfabetización funcional recientemente difundido por la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo, la que a través de su prueba PISA mide competencias en lectura, escritura y matemáticas, y para lectura focaliza más bien un concepto funcional que lo define como utilización correcta de la información que se lee y se escribe, entonces cuando le preguntamos a una persona "X" qué piensa sobre leer y escribir en el ámbito lingüístico, estamos pensando que esta persona se va a ubicar en uno de estos paradigmas, y si tenemos una discusión teórica también de estos paradigmas ellos van a orientar esa discusión, pero luego tenemos la representación de cada persona, "lo que cree cada persona que es leer y escribir".

Allí –en esta otra lámina–, tenemos una representación, hay un profesor, una sala, yo no sé que piensan ustedes, si están de acuerdo con esa representación en la cual el profesor le dice a sus alumnos, "espero de todos ustedes que sean independientes, creativos, reflexivos, pensadores y que hagan exactamente lo que yo digo", ¿cuál será la re prestación más fuerte en este ejemplo?

En esta otra lámina podemos ver a dos amigas que llegan a la escuela y vienen de un mundo tecnológico porque están buscando en la pizarra tradicional el teclado de su computador, y vienen a transar a la escuela por lo que ellos entienden por alfabeto digital. Y en esta otra lámina que me gusta mucho la persona dice: "Es que cuando yo leo un libro lo tacho para acordarme" y tenemos una representación del silabario hispanoamericano, que curiosamente no fue escrito por un lingüista, sino por un contador, André Dufflocq Galdames, quien estaba muy preocupado por la alfabetización de su hijo ya que tenía problemas de aprendizaje y él creaba unas tarjetas para ayudar a su hijo, curiosamente él, no consiguió que su libro se publicara en Chile por esto viajó y en Argentina logró publicarlo, siendo el silabario más reconocido en Latinoamérica, y recibe finalmente un reconocimiento entregado por los reyes de España por su aporte al conocimiento de la lengua de Hispanoamérica.

Aquí hay otra representación –veamos esta lámina con el dibujo de una casa–; en Chile ocurre que cuando le pedimos a un niño que dibuje una casa todos dibujan la misma casa. ¿Les pasa esto acá?, pero por qué los niños chilenos dibujan la misma casa si tenemos paisajes completamente distintos a los de Bogotá, un índice de 0.00018 milímetros de lluvia anual, no tenemos casas con techo porque de la zona que provengo en el desierto costero no llueve y por esto las casas sólo tienen cielo, a esta vivienda le faltan los arbolitos y el río y sol, pero yo la quise traer para representar los datos básicos de una casa. Pero en la zona desértica de Chile, o en el campo de Bogotá, los niños pueden dibujar la misma casa aunque vivan en contextos geográficos distintos como el desierto y el campo, influidos por la representación de "casa o vivienda" difundida en un silabario escolar, utilizado en nuestros procesos de alfabetización. Yo creo que todas las personas de las generaciones de 1970 para adelante debemos dibujar "la misma casa" (con techo, grandes ventanas, árboles, chimenea); pues estamos hablando de la manera en que las imágenes entran en la memoria de la persona por el poder que tienen los procesos de alfabetización, al instalar las primeras imágenes y representaciones del mundo que nos rodea, pero no es menos cierto que cuando los niños aprenden a leer, no sólo aprenden el código sino que también aprenden la mirada, la visión, todo el mundo que le transmite el profesor y la escuela en ese proceso.

En nuestra línea de investigación planteamos una hipótesis ambiciosa para el periodo 2007 y 2008, y nuestra hipótesis fue "la posibilidad de encontrar representaciones sociales emancipatorias sobre comprensión y producción de textos con respecto a las políticas educativas", entonces analizamos las ideas sociopolíticas y culturales en los estudiantes universitarios de pedagogía y licenciatura referentes a "leer y escribir" o "comprensión y producción de textos".

Utilizamos una herramienta que se llama mapas mentales, en un diseño más bien cualitativo, sugerimos hacer un dibujo, luego describirlo, después hacemos un análisis cuantificado y utilizamos un modelo de análisis de Banchs, donde se considera que es posible clasificar las fuentes de información de una representación social, es decir no sólo tenemos ideas instaladas o un planteamiento que obedece a la cultura y la forma de pensar, sino que además podríamos investigar si esa habilidad que tenemos de alfabetización o de lectura y escritura obedecen a experiencias vividas, a cosas que dijo el sujeto, opiniones, creencias, como propone el modelo de Banchs.

En nuestro proyecto surgen dos categorías que son el deber ser y el hacer sobre el futuro, pero en esencia se trata de encontrar una explicación a las representaciones sociales instaladas en nuestro pensamiento; por ejemplo en Chile un

médico pediatra, después de haber estudiado esa cantidad de años para ser médico y luego especializarse, continúa curando el "hipo" o el espasmo respiratorio de su hijo "con un papelito en la frente" ya que la creencia popular lo considera un remedio casero, entonces se dice cómo es posible que una representación que obedece a la experiencia vivida o las creencias sea mucho más fuerte que la orientada por la educación formal (esto lo plantea Howard Gardner en *La mente no escolarizada*); y por qué una persona con tantos estudios sigue confiando en que a su hijo se le va a pasar el hipo o el espasmo con un papelito pegado a la frente, y si seguimos pensando en la vida cotidiana vamos a encontrar varias representaciones sobre remedios efectivos que tenemos instaladas en nuestros repertorios y que a pesar de ir al médico, y a pesar de estudiar nuestras profesiones seguimos practicando porque están en nuestra representación social, "porque lo dijo la abuela, porque lo dijo la mamá y el profesor", cuando el profesor enseña a leer y a escribir. También existen muchas representaciones, muchas creencias en los profesores que explican por qué ellos usan el manual del gobierno o del Ministerio de Educación, pero también usan otro objeto didáctico que ellos recuerdan de su niñez o de un aprendizaje vivido.

Aquí tenemos una imagen de todas las universidades de México para decir simplemente que la comunidad científica del anterior trabajo está en Hermosillo; podemos observar en el mapa que la ciudad está a cinco o seis horas de la frontera con Estados Unidos, así es que también es un desierto costero como el de Chile. Ésta es la universidad Sonora en Hermosillo, tiene 60.000 alumnos y la facultad de Humanidades tiene 6.000 estudiantes de licenciatura en lingüística y literatura. Esta foto muestra el trabajo de taller con los profesores de la universidad de Hermosillo y en esta otra lámina tenemos los mapas mentales; los mapas mentales son organizadores gráficos sobre la teoría de Tony Buzan, pues hemos utilizado esta herramienta para desarrollar la lectura y la escritura, pero en la investigación cualitativa la estamos usando como un instrumento no invasivo, a diferencia de la entrevista u otras técnicas para recoger información, y nos gusta por ser un instrumento que permite que las personas libremente digan lo que piensan acerca de un concepto. En este caso este es un mapa mental hecho por estudiantes de licenciatura y literatura en lingüística de la Universidad de Hermosillo, el concepto central se ubica en el centro; Tony Buzan dice que así funciona el pensamiento humano, de manera irradiante, las cosas que más interesan a una persona están en el centro y otras ideas secundarias están en forma de asteriscos, y esto ocurre porque la mente retiene como siete o diez elementos en un momento de importancia y es irradiante y dispersa cuando, por ejemplo, ustedes están escuchando lo que yo estoy diciendo, pero simultáneamente están pensando en quién va a recoger al hijo en la escuela, en los trámites que deben hacer a las dos de la tarde; entonces si bien están focalizados en

una idea central, todas las variantes son las otras cosas que están pensando simultáneamente.

En la investigación los alumnos aprenden a hacer mapas mentales y luego construyen sus representaciones sobre comprensión y producción de textos. ¿Ven la imagen? Aquí por ejemplo los alumnos mexicanos dicen que la comprensión y producción de textos es razonar, pensar, organizar, practicar meditación asociativa y comprensión. Otro alumno mexicano representa gramática, concentración, el acto de escribir, pensar, razonar, entender e investigar. Acá tenemos un mapa hecho por un estudiante chileno, se nota la diferencia, en el tamaño de la letra, el colorido, pues son dos culturas distintas, este estudiante chileno habla de análisis, de esquemas, quién, cómo, cuándo, inteligencia, ortografía, escribir, arte, textos, conocimiento, concentración. Otro estudiante chileno nos habla de ortografía, redacción, puntuación, forma, lectura, análisis, comprensión, imaginación. Un tercer estudiante chileno que usa ya en la rama superior del mapa mental, algunos de estos signos del computador para apoyar su representación, habla de lógico, ilógico, coherente, escribir, comprender y expresar.

Entonces estas imágenes son instrumentos para indicar la herramienta con la cual recogimos la representación de comprensión y producción de textos, primero un mapa mental y luego una localización, les pedimos que en el reverso al mapa mental localizaran lo que habían representado sobre comprensión y producción de textos, aquí tenemos –en esta lámina– un mapa mental como expresión del pensamiento divergente y aquí –en esta otra– en la cual el estudiante define comprensión y producción de textos podemos observar la expresión del pensamiento convergente, lógico y lineal; luego triangulamos la información con Focus Group sobre aquellos elementos que se repitieron más entre palabra y dibujos, y los resultados obviamente de nuestra hipótesis tenían que ver con la política. Lo que resultó de la investigación 2007 y 2008 es que a pesar de ser dos países distintos y lejanos geográficamente, habían elementos semejantes, los elementos comunes son: leer, escribir y analizar, reflexionar, comprender y organizar. El grupo chileno y el grupo mexicano dicen que comprender y producir textos es reflexionar, comprender, revisar, leer, escribir y analizar.

Pero con respecto a la hipótesis sobre la emancipación de las representaciones sociales y a la política educativa encontramos dos cosas muy interesantes, en Chile aparecen dos elementos que son muy importantes: “concentración y ortografía”, es decir que leer y escribir tendrían una visión pragmática y esto corresponde a la Reforma Educativa de 1960 en Chile; en cambio en el grupo mexicano dijeron que si bien los componentes de reflexionar, comprender y organizar se veían en la teoría, no ocurría en la práctica, entonces ese resultado se

contempla a la luz de un esquema. México ha tenido cinco reformas específicas en lenguaje, una que ha tenido que ver con el reconocimiento de las lenguas indígenas, otra que tiene que ver con la reforma exclusiva de los textos escolares y una última que tiene que ver con los esfuerzos de reducir el analfabetismo. Chile tiene una realidad absolutamente distinta, nosotros apenas en la historia de nuestro país tenemos tres reforma educativas, en los años 1920, 1965 y 1990, éstas son reformas generales, nosotros todavía no hemos entrado en ninguna reforma curricular específicamente en lenguaje, me interesa saber ahora cómo es el panorama en Colombia, cuántas reformas educativas, cuántas han sido en lenguaje; nosotros en Chile sólo hemos tenido estas tres reformas en 1920 que la contextualizamos con Gabriela Mistral, poetiza chilena Premio Nobel de literatura, ya que representa a profesores autodidactas que se forman a sí mismos en ruralidad, escribiendo y dictando clases, luego está la Escuela Normal de 1965 y tenemos la tercera reforma, la última, la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza que firmó el presidente General Augusto Pinochet, en diciembre de 1989 y que le correspondió desarrollar al primer gobierno democrático del Presidente Aylwin en 1991. Esta reforma de 1990 que hoy ya tiene 20 años, expone las actuales representaciones sociales de política y educación chilena, en las cuales aparecen, mezcladas y co-existiendo, representaciones autoritarias de la educación con representaciones neoliberales democráticas (según estudios de Moscovici), lo que se reflejaría en nuestros resultados, pues a pesar de tratarse de estudiantes de licenciatura y de conocer paradigmas, ellos igualmente poseen representaciones sobre comprensión y producción de textos correspondientes a la reforma educativa anterior, la de 1965, un paradigma absolutamente pragmático.

También tenemos una gráfica, que nos permite comprender de dónde provienen las ideas sobre comprensión y producción de textos que tienen estos estudiantes. En Chile y en México la gente habla de lo que estudia, del conocimiento formal, de la universidad, luego habla de lo que les ha pasado en sus experiencia de lectura y escritura, después aparece lo que dicen los medios de comunicación, pero en Chile se refieren a las relaciones futuras al deber ser, cómo creen ellos que se debe enseñar a leer y a escribir.

Existen unos ejemplos de registros de Focus Group respecto a la experiencia vivida: para qué y cómo se hacen los textos, la compresión, el análisis de algo escrito, la comprensión de una unidad como el párrafo para poder escribir otro, el parafraseo y la relación con la lingüística. Esto nos permite ejemplificar las categorías cuando hablamos de conocimientos adquiridos formalmente, allí se afirma que los profesores dicen a los alumnos que si no lograron los aprendizajes de lectura y escritura en la enseñanza básica (primaria), ya no pueden

enseñarles en la media (secundaria), esto se reduce a que cada profesor de un nivel culpa al profesor de nivel anterior sobre la habilidades de lectura y escritura que no se han logrado, pero la consecuencia general es que nadie se responsabiliza de desarrollar las habilidades de lectura y escritura en sus alumnos. Es posible observar también las representaciones sobre lectura y escritura que escuchamos de televisión, de lo que leemos en el periódico: "Las familias deben incentivar la lectura en los niños desde pequeños", "la crisis de la lectura es un problema social", "comprender un texto es situarse en la perspectiva del autor para concluir junto con él o crear un texto propio. Existe una intertextualidad en las ideas comunes que permiten crear distintos textos.

También hay ejemplos de creencias, entonces no son criterios formales sino ejemplos que la gente dice porque cree en eso: "El problema de la lectura es un problema social y cultural porque los libros son muy caros en Chile, en otros países como Perú, Argentina y Bolivia son muy baratos; lo que pasa es que en Chile el libro tiene un costo tan alto como el alcohol y el cigarrillo, que posee un impuesto del 30% del precio total. Para que se hagan una idea un texto de estudio en Chile vale mínimamente 60 dólares, por lo tanto genera una representación social que se expresa en ¡cómo vamos a pagar por leer y aprender los mismos impuestos que pagamos por los cigarrillos y las bebidas alcohólicas!

En cuanto a México, el conocimiento de los estudiantes frente a la comprensión y producción de textos se define como: "lo que se entiende al leer", "identificar la idea principal", "el conocimiento que adquiere sobre lo que se lee, la interpretación de un texto". Los ejemplos de experiencia o creencias serían: "la comprensión y producción de textos es semejante a reducirlo dejando lo más importante, poder plasmar una idea en un medio físico escrito, sacar las ideas principales, *quitar la paja* que es un modismo mexicano para decir *sacar lo que sobra del texto.*

Las conclusiones de esta primera investigación entre 2007 y 2008 nos situaron en un enfoque socio-crítico de la lectura y la escritura, que la reforma educativa chilena no forma parte de los procesos de alfabetización, definitivamente, que necesitamos analizar estos paradigmas lingüísticos, la política educativa, las tecnologías, trabajar la literatura y la interdisciplinariedad en el aula, trabajar los hipertextos, promover los aprendizajes funcionales y establecer redes de comunicación académica, poder investigar con personas de todas partes del mundo, como lo experimentamos en este equipo.

Bueno, nosotros presentamos estos resultados en el congreso de la Cátedra UNESCO de lectura y escritura en Hermosillo, en la Universidad de Sonora, en diciembre de 2008, y de aquí surgió la publicación que se titula *Representaciones*

sociales sobre comprensión y producción de textos. Pero cuando presentamos estos resultados se acercó Beatriz Manrique, una investigadora de la Universidad de Zulia, la Dra. Cristina Castro de la Universidad Tlaxcala y el Dr. Alfonso Cárdenas de la Universidad Pedagógica de Colombia y nos dijeron: "Sería bueno ampliar este mismo trabajo y hacerlo con más universidades", e incluso en 2009 y 2010 cuando terminamos de editar este libro teníamos más preguntas que respuestas y sentimos que muchas cosas de las que encontramos no estaban incluidas. En ese momento decidimos hacer una etnografía porque es un camino mucho más honesto para testimoniar todo lo que hemos hecho en esta investigación, porque en la investigación cualitativa se excluyen tópicos importantes, mientras en la etnográfica nosotros pensamos que se puede reflejar mejor el contenido histórico, social y cultural de los discursos, y que podría mostrar la enajenación de estas herramientas que veníamos trabajando. Entonces aquí tenemos un diseño, ésta es la investigación que trabajamos en 2009 y 2010, éste es un estudio, una aproximación etnográfica, porque este método es más ambicioso; como aproximación plantea en extenso el marco teórico, representaciones sociales, comprensión y producción de textos desde el paradigma lingüístico, la antropología educativa reconociendo toda la historia que hay en la investigación norteamericana y la investigación hispana, incluyendo la perspectiva de Malinowski, pues desde fines del siglo XVIII reconocemos que la antropología empieza a estudiar la cultura indígena, pero solo en 1950, cuando ya casi no quedaban grupos aborígenes por describir, entonces la antropología norteamericana incorporó el método antropológico, etnográfico al problema social y a otros temas sociales de la escuela. Estados Unidos tiene muchos métodos de estudio de textos, luego España con algunas sistematizaciones y recientemente Australia que tiene mucha producción en etnográfica educativa.

Desde la perspectiva de la metodología nos centramos durante un año y medio en caracterizar y realizar mapas mentales para estudiar las representaciones sociales sobre comprensión y producción de textos. En el enfoque de las representaciones sociales no decimos lo que la persona va a querer saber sobre lectura y escritura el resto de su vida sino que lo entendemos como un proceso de formación que tiene abordaje etnológico, porque concebimos al sujeto como productor de perspectivas; nos preocupa quiénes son esos sujetos, qué dicen y cuáles representaciones tienen sobre la comprensión y producción de textos. Con la etnografía hay una gran posibilidad de hacer un análisis crítico y mostrar "esto es lo que piensan los sujetos", para seguir transformando las universidades, analizando las políticas educativas y visibilizando nuestra discusión de resultados.

Metodológicamente en el año 2009 desarrollamos las entrevistas, en el 2010 desarrollamos los mapas mentales, en 2011 desarrollamos los grupos focales,

y el producto se esboza con el título *Mundos representados: lectura y escritura en la universidad,* desde la discusión teórica y metodológica. Esperamos tenerlo próximamente terminado. Ya tenemos el primer capítulo: "Mundos representados", donde se estudia la lectura y escritura universitaria, elaboramos los mapas mentales; los grupos de investigación son: el chileno de la Universidad de Antofagasta, el mexicano de la Universidad de Sonora y el mexicano de la Universidad de Tlaxcala. Allí la discusión crítica analiza la mayor cantidad de palabras y dibujos, creencias, experiencias, deber ser y conocimiento, y el análisis crítico va a hacer la comparación entre las fuentes de información y el saber.

¿Y qué pasa con los antecedentes contextuales? La guerra del Pacifico que fue una contienda que hubo entre Perú, Bolivia y Chile a fines de 1800, determinó algunas tradiciones, y curiosamente la primera escuela que surgió en Chile fue a petición de los bolivianos, quienes necesitaban que sus hijos aprendieran a leer y escribir para hacer negocios; me imagino que aquí en Colombia, teniendo fronteras tan cercanas deben tener también una historia similar.

En Chile tuvimos tres reformas, las que les hablaba ya de los años 1920, 1965 y 1990; estas reformas tuvieron leyes que destinaron fondos económicos a la educación, se estima que la reforma educativa chilena es la que más recursos ha tenido en la historia de Latinoamérica, sin embargo los resultados no son óptimos y es muy preocupante porque se ha invertido tanto dinero y los resultados siguen siendo bajos, y estamos en uno de los momentos más críticos marcados en un momento social (en el 2006) que se llamó "la revolución pingüina" –porque el uniforme escolar en Chile es de colores blanco y negro–, y muchos recordamos cuando en el momento más álgido de ese acontecimiento una alumna de la mesa de diálogo nacional, cuestiona la calidad de la educación pública y en medio de la conversación con la Ministro de Educación, le lanza el agua de una jarra en plena cara.

La Universidad de Antofagasta es una institución pequeña, tiene 6.000 alumnos, 800 de educación y solamente 300 alumnos de lenguaje. La carrera de lenguaje tiene cinco años de existencia y la universidad cerca de sesenta; todos estos datos contextuales son para poder comparar las universidades, etnográficamente. Entre el 2007 y 2008 desarrollamos la investigación que acabamos de presentar y en 2009-2010 el estudio etnográfico, y recientemente nos acaban de nombrar subsede cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en Chile.

La Universidad de Sonora es un plantel ubicado en el desierto, cerca de la frontera de México con Estados Unidos, la que ha tenido un gran desarrollo en el área de lenguaje. Nosotros estamos trabajando con esta universidad y con la de Tlaxcala que está situada en una región más bien campesina donde existen varias

lenguas indígenas al igual que en Hermosillo. No obstante la región de frontera con Estados Unidos implica una amenaza enorme para el habla española, y en este contexto los mexicanos ya aceptan que en los próximos cinco años la lengua general de uso será el inglés y eso nos permite un punto de comparación muy interesante porque ¿cuál es el error de las escuelas de lenguaje? En el caso de México, por ejemplo, es la realidad indígena, una realidad de analfabetismo todavía alto para un país desarrollado. En el caso de Chile tenemos una representación de lenguaje en una zona limítrofe, no sé si alguien vio las noticias internacionales, Chile sometió el conflicto marítimo con Perú a la corte de la Haya, entonces cuando uno forma profesionales universitarios, en este caso profesores de lenguaje, tiene que hacerse cargo del momento histórico; es decir considerar los eventos geográficos, socio-culturales y político que se están viviendo. Por ejemplo en el contexto indígena, nuestra gran carencia es la falta de desarrollo disciplinario lingüístico y antropológico en el periodo de la dictadura militar, para describir estos procesos y sus representaciones. Tenemos mucho trabajo por hacer todavía.

Ustedes se habrán dado cuenta que, históricamente de acuerdo a los referentes educativos planteados, mi generación, es una "generación tecnocrática" (la Dra. Viola Soto, chilena que re-fundó las escuelas normales pedagógicas en Nicaragua en 1990, utiliza esta denominación para referirse a los procesos de formación universitaria a través de currículos que enfatizaron las habilidades profesionalizantes). Entonces nuestras generaciones encuentran en la investigación cualitativa una oportunidad de describir críticamente los procesos culturales y sociales que testimonian el desarrollo de nuestros países.

Y luego hay que pensar que estamos formando profesores de lenguaje que tienen que ser líderes en áreas sociales, líderes de sus propias vidas, líderes de la vocación pedagógica y no simplemente lingüistas puristas. Necesitamos profesores que guíen con sensibilidad los aprendizajes, la investigación y la comprensión de los hechos sociales y lingüísticos en particular.

En la muestra compuesta por estudiantes de la Universidad de Sonora y la Universidad de Antofagasta, es curioso que ambos grupos viviendo en el desierto "no expresaron consciencia de vivir en el desierto" y por ello en esta etnografía destacamos el valor contextual e histórico de formar profesores en la zona del desértica limítrofe con los Estados Unidos, donde habitan diversas etnias como Yaquis, Mayos, Guajiros, Pimas, etc. Desde esta perspectiva resulta útil investigar la incidencia de las etnias de la región en las representaciones del lenguaje, así como la lectura y la escritura y sus representaciones, que no se han estudiado. Las características predominantes de la gente de esta región –según

ellos mismos– es que son emprendedores, críticos, recios; características que los perfilan como líderes políticos y revolucionarios de alcance nacional. Cuando uno va a esta región de México y conoce un sonorense piensa que está en otro país distinto al México de la capital o del sur, pues tienen una lectura distinta de la realidad por las características de la región limítrofe, son líderes.

Es una realidad en Sonora que los programas de formación docente universitaria en lingüística y en literatura hispánicas, están más orientados hacia la formación disciplinar. Existe sin embargo una sub-especialidad orientada hacia la formación de cuadros docentes que se desempañarán en la enseñanza media y media superior, ámbitos en los que con mayor certeza habrán de desarrollarse profesionalmente los egresados de estas carreras. Lo que pasa en México es que la gente estudia investigación lingüística e investigación literaria pero no estudian didáctica para el aula y todos terminan trabajando en la escuela, entonces esa fue otra conclusión que establecimos, ya que reconocen que tanta especificad no tiene sentido si no se aplica en la didáctica.

De la universidad de Tlaxcala que está a dos horas al sur de la capital de México ellos también reconocen el valor contextual histórico de formar profesores de lenguaje en una región predominantemente campesina y con una fuerte influencia indígena Náhuatl y Otomí. Estos grupos étnicos tienen una enorme influencia lingüística en gran parte de la población. El municipio de Contla, es hoy en día una de las comunidades con mayor parte de habitantes Náhuatl en el país. Aunque sus estudiantes no expresan conocimiento de ese contexto.

Aunque el objetivo de las licenciaturas en lenguas modernas y literatura hispanoamericana de esta universidad es formar profesores de lengua extranjera y lengua materna, sus programas no están exclusivamente orientados a la formación de especialistas en lectura y escritura. En este caso también, los egresados de estas licenciaturas enseñarán a leer y a escribir a las escuelas primarias.

Es necesario discutir y proyectar la incorporación de sub-especialidades en los programas de estudio de estas licenciaturas, y desarrollar propuestas de profesionalización docente que permitan trabajar con profesores en activo, la mayoría egresados de las licenciaturas ya señaladas, las que garantizarían mejores resultados en la comprensión y producción de textos en los distintos niveles educativos de la región.

Entonces decimos ojalá podemos tener siempre mundos representados: lectura y escritura en la universidad, que muestren la definición de las representaciones sociales acerca de leer y escribir en estos tres grupos, en la universidad de Antofagasta, en la de Sonora y en la de Tlaxcala, con una firme convicción de que la

lectura y la escritura como habilidades constituyen un proceso social, y no vamos a alfabetizar a nadie si no sabemos cómo es el grupo con el cual trabajamos, si desconocemos qué están leyendo o escribiendo.

En referencia a la alfabetización y su medición podemos mencionar la prueba PISA, una medición internacional que permite el ingreso de los países evaluados a un ranking mundial; Chile acaba de entrar a la lista, pero nuestros índices de lectura y escritura no son buenos, por ejemplo, otra medición internacional de alfabetización adulta IALS en el 2000 arrojó que el 80% de los chilenos entre los 15 y 60 años no comprende lo que lee, incluyendo el 2% de la muestra constituida por profesores universitarios, es decir decodificamos pero no hemos avanzado en capacidad de comprensión lectura. Y en este contexto también pensamos que los estudios etnográficos como éste, en el cual identificamos las representaciones que influyen y protagonizan la calidad de los procesos de lectura y escritura, constituyen un aporte para caracterizar y comprender estos procesos. Desde esta perspectiva cuando cerramos la puerta y empezamos la clase, dejamos el mundo social de los alumnos afuera y por otro lado cuando formamos profesores en la universidad también dejamos fuera sus mundos sociales y trabajamos con teorías, pero esas teorías no incluyen sus propias representaciones y después cuando ejercen la pedagogía la manera en que se comunican con los alumnos es a través de sus propias representaciones y no se comunican sobre la base de las teorías que aprendieron. Dimensionemos entonces la incidencia comunicativa en todo el proceso de aprendizaje de la transmisión de nuestras representaciones políticas, culturales, económicas, entre muchas otras, a esos alumnos que educamos.

Finalmente cierro esta conferencia obsequiando estas imágenes del desierto chileno en el Valle de la Luna y en San Pedro de Atacama para que nos recuerden y nos visiten prontamente.

Preguntas del auditorio

Intervención 1: En la universidad Distrital estamos realizando un proyecto de investigación sobre las representaciones de los estudiantes universitarios relativas a la escritura, vista desde una perspectiva crítica, en la que prevalece una idea de homogenización de nuestros estudiantes, en universidades como la nuestra, que si bien no comparten con poblaciones indígenas tan grandes como muchas de México o Perú, sí hemos visto bastantes estudiantes indígenas, numerosos estudiantes afro que se enfrentan a la escritura universitaria que es bastante particular; es una escritura que tiene su característica al hablar del género, es una escritura de textos expositivos, informativos, argumentativos, que se olvida de

todas las realidades sociales, de los grupos, que no respeta su realidad, que no respeta otras formas de escritura, porque no hay una única forma de escritura; entonces creo que algunos alumnos estamos comunicándonos y estamos al tanto de las investigaciones que se están haciendo tanto en México como en Perú. Menciono a la profesora Patricia Andes que hace un cuestionamiento a la idea de alfabetización, al sostener que es un mito que se ha creado, como si con la alfabetización fuéramos a resolver todos los problemas, olvidándonos un poco del problema social que influye definitivamente en el desarrollo de lenguaje social; entonces ahí encontramos unos aporte importante que ustedes están haciendo.

Intervención 2: Soy licenciada en Español y Literatura y me parece muy importante el enfoque que le da al problema de la representación de mundos y las presentaciones sociales que tienen los seres humanos con respecto a su entorno, a su mirada, con relación a lo que aprecian de su realidad, desde los niveles también de alfabetismo, desde los niveles de posibilidad de lectura del mundo, que puedan relacionarse con sus códigos sociolingüísticos pero no solamente tergiversados o necesariamente bien contados por la educación, como ha sucedido siempre que hay una educación que es como una opción de comercio, o un símbolo financiero, o un entretenimiento del mundo de los negocios. Porque al mostrar la educación como una parte funcional, con la realidad que puede leer y representar, entonces todavía conservaremos una promesa, una promesa a esa mirada de lo importante que es realmente la alfabetización consciente, con procesos en los que se conduce a la gente a leer la realidad, a cambiar la realidad, a leer la distorsión de los medios de comunicación, porque vivimos un tiempo de información mal adquirida, mal procesada, mal digerida, y entonces eso también está demostrando que no estamos en el nivel de comprender el lenguaje social, pues es en las escuelas, en la academia, donde debemos mostrar el problema y empezar a trabajar alrededor de eso, transformando las políticas educativas que permitan un desarrollo de esa ciudadanía del mundo.

Intervención 3: Me gusta mucho el marco político que usted hace en la presentación, para mí eso es muy importante, y en ese marco político me llama la atención cuando menciona que los inicios de la lectura y la escritura tenían que ver con el comercio, etc. Mi pregunta va orientada a lo siguiente, en Colombia hay unas políticas educacionales en el marco de la educación que se han denominado Competencias, también sabemos del origen dual que han tenido en Colombia, por un lado también el asunto del comercio y por el otro todo lado toda la perspectiva técnica especial, sin embargo aquí el tema de las Competencias ha tenido unas puntadas de política interesantes, pero debido a que usted insiste en pedagogía de la lengua, me gustaría saber ¿cómo manejan ustedes el sistema de Competencias?

Mailing: Sí, existe como en todo Latinoamérica ese modelo, con toda esta fiebre de la visión de estandarizar, que se inicia en los ochenta con toda esta producción de pruebas internacionales que promueve Estados Unidos. El modelo de Competencias lo hemos aprendido a través de varias pasantías y visitas de especialistas de Europa, y lo que hemos encontrado es que ellos todavía no han evaluado resultados, está sólo el libro blanco, no sé si ustedes conozcan el libro blanco, es un libro que describe las competencias para las distintas profesiones, entonces existe el libro blanco de ingeniería que me dice cuáles son las competencias de un ingeniero y existe el libro blanco de pedagogía, nosotros no tenemos formación en competencias pero lo que sí pensamos es ubicar como producto la contextualización de la carecen los modelos por competencias. Si sacamos del contexto a un modelo de competencias queda solamente un modelo económico de producción de mano de obra barata, entonces desde la perspectiva de la lingüística adscribimos al proceso de alfabetización funcional que estamos trabajando y una propuesta de un modelo nacional para preparar a nuestros estudiantes en alfabetización funcional que es lo que mide la prueba PISA. La prueba PISA, no sé si ustedes la conocen bien, mide la alfabetización funcional, razonamiento de lectura y escritura aplicado, leer y escribir pero aplicando la información, y pensamos que la única forma de analizar es alfabetizar funcionalmente y contextualizar, agregar puntos de referencia. Por ejemplo en el marco del Doctorado Interinstitucional, en qué se diferencia un doctor en educación de este programa, de uno egresado de un programa de la región del lado, porque es una región indígena, por el clima, por el marco histórico, etc., en que los contextos son diferentes).

Definieron competencia como una habilidad que se transforma en capacidad y luego en conocimiento, por ejemplo, un alumno que sabe subrayar ideas principales es una habilidad que sola no sirve de nada, pero si transformada sabe subrayar ideas principales que resumen un texto se trasforma en competencia. Cuando es una competencia y formamos los procesos de lenguaje lo estamos transformando en saber, conocimiento cognitivo que es leer y escribir, conocimiento procedimental, saber hacer, cómo se debe leer y escribir, y conocimiento actitudinal que es “saber ser” para la lectura y escritura. Muchos modelos lingüísticos van a desarrollar teorías y paradigmas, pero en la práctica si uno le dice “oye enséñale a leer a este niño”, el especialista no puede, y cuando miramos la actitud que tiene frente a estos procesos y a estas representaciones la primera actitud es enseñar a leer y a escribir en la escuela con una representación dictatorial, una representación absolutamente normativa, o también con una representación funcional, entonces el modelo que nosotros desarrollamos es el modelo de la formación de competencias partiendo del conocimiento cognitivo, saber

hacer y actitudinal, y en el modelo de competencias encontramos que esos dos elementos no tienen contextualización, no es lo mismo leer y escribir en República Dominicana que en España, no es lo mismo leer y escribir con la actitud que tiene el español de España en la lengua madre, al que vive en Perú y la relación que tiene con su lenguaje indígena. Entonces lo que estamos tratando de hacer de Chile, es un modelo por competencias que incorpora la contextualización y la actitud, y para eso estamos estudiando las representaciones sociales, porque pensamos que si nosotros lográramos incorporar un tipo de modelo por medio de representación social podríamos mejorar los niveles de comprensión lectora porque estaríamos incluyendo a la persona con sus conocimientos, procedimientos y actitudes hacia la lectura y la escritura.

Con respecto a la formación tenemos la carrera de Pedagogía Básica que es generalista de primero a octavo básico; en el currículo de primero a octavo todos aprenden lenguaje, matemáticas, pero tenemos una dificultad para formar buenos generalistas, no tenemos todos los niveles doctorales y de especialidad que tienen ustedes, con énfasis en lenguaje; nosotros tenemos una formación generalista para primaria y luego tenemos pedagogía de secundaria, desde secundaria tenemos que enseñar pedagogía del lenguaje y comunicación, pero para los de secundaria nos encontramos con este problema de la escasez de especialistas.

Intervención 4: Bueno ustedes están trabajando en la licenciatura, ¿verdad?, entonces yo quisiera saber qué tipo de textos escritos están privilegiando y también que tipo de representaciones graficas están enseñando a los estudiantes para que ellos mejoren en lectura y escritura.

Intervención 5: Yo quisiera hacerle una sugerencia respecto a la perspectiva con la que ustedes trabajan, por una impronta de cierta representación pedagógica, y es que no podemos olvidar que en América Latina nos marcamos por cierta configuración pedagógica que proviene con mucha fuerza del siglo XIII, considerando al hombre dividido en intelecto, corazón y modos, y entonces eso lo que hizo fue adaptarse de manera tal que si uno mira aquello que llamábamos cerebro –modos o intelecto– se convierte en la idea de cognición, que aquello que se llamaba corazón se convirtió en lo actitudinal, y lo que llamábamos la mano se convirtió en lo procedimental, y todas esas representaciones que generan una división del individuo bastante problemática, sobre todo si nos acercamos a lo que estabas señalando sobre las representaciones sociales, no sólo de lenguaje, creo que así como se están pensando todas las representaciones, también vale la pena incluso mirar, que seguimos la dicotomía cuerpo-alma que también tiene unas configuraciones de asumir el lenguaje.

Mailing: Sí, claro, este afán estructuralista de dividir todo, evidentemente se refleja en esta reflexión de saber ser, hacer y saber, porque las personas no somos tres pedazos, ni tres partes y precisamente la pedagogía es donde nos va a ocurrir esta representación que usted describe tan bien, y evidentemente yo creo que hay muchas iniciativas en el mundo para volver a leer a Platón y a Aristóteles, y a toda la filosofía que metodológicamente se transforma en una cantidad de clasificaciones que en realidad no nos dice nada; a mí me ocurrió con mi hija, cuando era pequeña, que un día llegó con su tarea, le dijeron en la escuela que le sujeto puede ser tácito, implícito, esto y lo otro… Miles de clasificaciones del sujeto… Entonces le dije, "bueno, pero en la oración que tienes que resolver, ¿quién abrió la puerta?", y no sabía; pero sí sabía toda la clasificación, así es.

Me gustaría que compartiéramos bibliografía, es una experiencia muy pertinente, en todo caso el modelo de competencias que yo describo, es lo que está en Chile, lo que está en el ministerio, todavía no es política pero las representaciones ya están instaladas. Con respecto a las licenciaturas, nosotros estamos trabajando un modelo socio-lingüístico de textos que tienen que reunir diez características, todos tienen que ser contextualizados, funcionales y significativos; en el salón de clase no se debería leer ningún texto que no tenga estas características y estos textos los estamos trabajando desde básica y transición (pre-básica) hasta último año y secundaria, y son textos, primero con una visualización, una imagen que es construida por el profesor a propósito del texto, con una pregunta de investigación e hipótesis, luego se encuentra la lectura del texto y después una investigación a propósito del texto. El texto y la imagen tiene que estar relacionado con la bibliografía de la cultura y el momento social, un texto en Bogotá debería reportar la vegetación de este clima y debería tener actividades que vayan a relacionarse con esa actividad, con ese clima; el alumno debería reconocer Bogotá en ese texto, reconocer las culturas relacionadas con Colombia, debería servirle el texto para hacer algo, es decir una receta, un remedio, para cocinar un alimento, tener información que le sirva para hacer algo, entonces podría ser un mapa político de Bogotá, que le ayude a ubicarse, y además tiene que estar de acuerdo a la etapa de desarrollo, puede ser el mismo texto pero uno con actividades para primaria y otro con actividades para secundaria.

A nivel de políticas, en este libro que escribimos y que ahora entregué en varios ejemplares al Doctorado, se describen las últimas estrategias en lectura, que se llaman estrategias en lectura, escritura y matemáticas, y estas estrategias plantean que los textos se lean de esta manera con documentos bastante creativos, sabemos que para el modelo lingüístico se están construyendo textos con los mismos profesores, porque cuando se compran los textos en Chile se vio que venían con muchos modismos, también los textos españoles, que tampoco nos

sirven. Estamos haciendo una invitación nacional para que los profesores de aula diseñen sus propias unidades con estos elementos que acabo de decir.

Intervención 5: Me interesa lo de los modelos iniciales. Después de que usted nos dice esto es mexicano, esto chileno, como se explica esa diferenciación y después uno dice realmente no sé cómo sería en nuestro caso; los bogotanos, si es que podemos decir los colombianos, que creo que no podemos decirlo tampoco, pero si es bastante instructivo reflexionar sobre esas diferencias, entonces si fuera posible ¿cómo se explican esas diferencias? Y otra cuestión, desde el punto de vista histórico la universidad de Sonora, en la frontera donde existe un problema histórico y social, están al sur de la frontera, ese proceso de ida y vuelta, los chicanos estaban ahí y de un día para otro se volvieron estadounidenses, y hay que hacer una campaña para que no se digan norteamericanos… Como ustedes trabajan mucho en lingüística de todo el continente americano me parece que es importante desde el proceso lingüístico pero también social y político utilizar el concepto estadounidense cuando nos referimos a toda esa amalgama de poblaciones que viven en el territorio de los Estados Unidos. Eso es, muchas gracias.

Mailing: Interesante su comentario, yo comparto la opinión y lo que puedo hacer es especificar un poco más lo que nosotros hemos observado y descrito, pero sólo hemos observado algo en general, pero si uno observa todo lo que vimos en la etnografía y quiere pasar a escribir obviamente no es fácil, un trabajo de lo que observo y luego escribo omite muchas cosas, y comete muchos errores también. Bueno, con respeto al mapa mental, el mapa mental según Tony Buzan es una imagen muy básica, es así como un sol, entonces él pone diez ramas, y dice que es lo que un alumno retiene.

Los alumnos aprenden a hacer los mapas mentales, pero después cuando luego lo manejan, le van integrando lo que quieren que aparezca, con analizadores muy simples muestran cosas más estéticas, si miran aquí hay un cuadrado pero leyendo se conserva igual, un foco y líneas de colores. En esto se puede hacer un análisis estético de la forma y lo que se ve a simple vista es que los mexicanos ocupan más espacio y utilizan muchos colores, acá en los trabajos chilenos se ve una influencia normativa diría yo, se limita la capacidad de pensar, en cambio acá no lo hicieron; lo que hacíamos nosotros primero era contar cuantas palabras se repetían y cuantos dibujos, es decir sólo medíamos frecuencias de aparición, pero después descubrimos el mundo social resumido en el mapa mental a través de los colores, formas, imágenes, sentimientos y luego cuando ellos hacían la caracterización nos explicaban más elementos, por esto concluimos que los mapas mentales son la herramienta para recoger representaciones sociales.

Yo me hice esa misma pregunta de si el inglés se iba a apoderar de México y como ya hace ocho años que visito Hermosillo con el proyecto de investigación, en 2008 continué el proyecto para ir a trabajar en la Universidad de Arizona, fue muy interesante porque en Chile tenemos una imagen muy idealizada de Estados Unidos como un país perfecto en muchos ámbitos, pero cuando tú conoces al sujeto descrito por sus vecinos, como pasa en muchos países, y en México en particular, que cuentan cosas cotidianas de sus vecinos, notamos que una imagen idealizada de Estados Unidos desde Chile es distinta a la que tienen los mexicanos sonorenses. Por ejemplo, cuando vives en Hermosillo el primero de noviembre, el Día de Muertos, puedes visitar el cementerio mexicano con sus tradiciones, visitar a los familiares y amigos difuntos, pero en la noche puedes ver a los mismos niños celebrando Halloween con disfraces y pidiendo dulces. Entonces evidentemente la percepción desde el sujeto, es decir comprender "la otredad", "lo que piensa el otro desde el otro" y no se conoce hasta que no se encuadra con la visión personal del observador. Me ha pasado en República Dominicana, fui el verano pasado y he preguntado por los "taínos", y los dominicanos me han dicho que no existen, y nunca han existido (risas), y en Arizona me encontré con lo mismo –en el sentido que no perciben cuándo al hablar cambian del inglés al español y viceversa–, en las escuelas bilingües magneto, proyectos educativos que iniciaron en el año 60 en los barrios vulnerables, en los barrios periféricos. Y allí los estudiantes han tenido mejor desempeño en lectura y escritura que en los barrios acomodados, tienen un currículo bilingüe, y yo les he preguntado cómo han perfeccionado el inglés y el 50% de ellos me dijeron: "en los barrios". Entonces ocurre que la profesora está dictando la clase en español y en la mitad de la clase comienza a hablar en inglés, el 55% de la clase es en inglés. En ese contexto les enseñamos a los niños a hacer el mapa mental, tenían que tomar el hilo de la palabra y del lenguaje, pero rápidamente pensaban en inglés y lo escribían en el mapa mental, y del lado estadounidense ellos sienten lo mismo con respecto al español; piensan, hablan, leen y escriben indistintamente en inglés y español, cambiando constantemente de un idioma a otro. Por tanto comparto plenamente su percepción, desde luego, lo que yo veo algún día es que las personas poéticas van a hacer un reconocimiento de todos los indígenas mexicanos, pero desde la economía del estado va a ser impulsado el inglés y pareciera que esto va a quedar a la inversa, se va a hablar más inglés en México y más español en Estados Unidos; eso es lo que yo pienso, lo que yo vi y lo que yo sentí.

Intervención: Tengo un comentario sobre la pregunta de las reformas curriculares en nuestro país; Colombia se ha caracterizado por sus excesivas reformas curriculares de 1900 a 1998, eso quiere decir que las reformas iban a la par con los movimientos o cambios en la disciplina; entonces muchas veces un movi-

miento de este orden ocasionaba una nueva reforma, por ejemplo en el caso de la dispersión ocasionada por las prescriptivas generales en la primera etapa del siglo XIX y esto se ha caracterizado por este tipo de movimiento en el campo científico. Luego aparecen por ejemplo estudios culturalistas que vienen a incidir en la producción de textos escolares, la reforma en el caso colombiano sería la del profesor Luis Ángel con influencia de Chomsky, entonces se hace en 1985 u 86 y se modifican los textos escolares. Después viene la etapa socio-lingüística del discurso y surgen los cambios en las perspectivas para la idea del lenguaje, y esa ha sido una cualidad del movimiento escolar del lenguaje, para el caso nuestro, que ha hecho con las representaciones sociales una reposición de las ideas científicas, adicionando la idea que proviene del campo científico y pretende un análisis desde la otra orilla, es decir desde los sujetos, que no se observa en otros escenarios, por ejemplo en el Valle del Cauca, en otras zonas en donde se puede observar diversidad lingüística, por la confluencia de lenguas indígenas. Claro está, que el papel es cuestionar, como lo decía la profesora Sandra Soler, y justamente las representaciones sociales en los procesos de alfabetización en el campo de la lectura y la escritura, presentan problemas muy particulares de tipo político, histórico, que han ido generando formas particulares en los currículos y en las prácticas pedagógicas; entonces asumimos otro tipo de análisis, otros estudios, pero no están fuera de contexto. Algo que me llama la atención es que el estudio de las representaciones sociales metodológicamente hablando, los llevara por el camino de la mirada etnográfica y de la perspectiva de los artefactos, entonces: ¿le parece suficiente aquella información para poder hacer un análisis de representaciones o si en las conclusiones también están mirando otros elementos que ayuden en el análisis de las representaciones?

Mailing: Lo que se dice acerca de la etnografía es que nunca ha podido durar menos de dos años si se trata de reflejar la autenticidad de los procesos observados, incluso cuando la dificultad principal de realizar estudios de estancias prolongadas en el campo es el costo que esto conlleva. En la comunidad científica que integro, hemos optimizado los recursos y los tiempos siempre al servicio de los objetivos siendo muy rigurosos en el análisis crítico que busca la tensiones entre la teoría y el campo observado; yo pienso que esta etnografía de cuatro años, puede hacerse en un año con varios ayudantes, con un ejército de gente que se siente y analice críticamente cada observación, porque la etnografía está íntegramente en la trascripción, en su análisis, luego que ese análisis también sea de dos, pero para los fines de recolectar un artefacto específico nos basta con el mapa mental, siempre y cuando sea triangulando otras técnicas como la observación directa y la experiencia en Focus Group. Yo diría que con la experiencia de estos cuatro años, utilizando estas tres herramientas, pero bien utilizadas, para abordar representaciones sociales, se puede encontrar una buena descripción; eso es lo que me dice la experiencia de nuestro equipo.

La formación investigativa de los y las profesoras: reflexiones desde la investigación en didáctica de las ciencias[26]

Carmen Alicia Martínez Rivera[27]
Adela Molina Andrade[28]

Introducción

Son numerosos los artículos que señalan resultados de investigaciones en las que se pone de realce el problema relacionado con las visiones que tienen los profesores de ciencias respecto a cómo se produce el conocimiento científico. Igualmente, las investigaciones resaltan la necesidad de fortalecer la formación investigativa de los profesores de ciencias, sin embargo, cabe preguntarnos ¿a qué investigación nos referimos?, ¿a la investigación del químico, del físico?, y ¿en qué lugar estaría la investigación didáctica? El presente escrito nos permite señalar algunos puntos de debate, así como posibles propuestas en la consideración de la formación de investigadores en el área de la didáctica de las ciencias.

26. Artículo elaborado en el marco del proyecto de investigación *El conocimiento profesional de los profesores de ciencias de primaria sobre el conocimiento escolar en el Distrito Capital*. COLCIENCIAS, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional. Este material recoge aspectos centrales de la conferencia: *¿Conocimiento escolar equivalente al conocimiento científico?,* ofrecida por Carmen Alicia Martínez Rivera en el Seminario Miradas Contemporáneas en Educación (2007).

27. La profesora Carmen Alicia Martínez es Doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla, es Magister en Docencia de Química de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es docente de tiempo completo del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Su principal línea de investigación son los Modelos Alternativos en la Enseñanza de las Ciencias, el conocimiento profesional de los profesores de ciencias, el conocimiento escolar, y la formación de profesores de ciencias e hipótesis curriculares

28. Adela Molina es Licenciada en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magister en Educación con Énfasis en Evaluación de la Pontificia Universidad Javeriana. Es Doctora en Educación de la Universidad De São Paulo. Sus líneas de investigación son: conocimiento profesional de los profesores de ciencias y conocimiento escolar. Educación y sociedad, enseñanza de las ciencias y contexto cultural, la educación en ciencias en Colombia: aspectos históricos, epistemológicos y culturales y pensamiento científico infantil.

Algunos problemas señalados por resultados de la investigación: las visiones que se favorecen sobre el trabajo científico

Si bien es posible identificar, que no cabe señalar un punto de vista homogéneo de los profesores de ciencias respecto al conocimiento científico, por ejemplo, respecto a cómo se produce, cómo se valida, cuál es la relación entre objetividad y subjetividad (Martínez, 2000), son numerosos los problemas señalados por las investigaciones respecto a las visiones que sobre el conocimiento científico se favorecen en las clases de ciencias, por ejemplo se indica que se produce a través de un método único y universal, que consta de una serie de etapas predefinidas, que el conocimiento científico es de carácter absoluto y universal, superior a cualquier otro tipo de conocimiento (Porlán, 1989; Porlán, Rivero & Martín, 2000), algunos, incluso dan por establecido, que se favorece una visión deformada del trabajo científico (Fernández, 2000; Gil, 1994). En general, esta visión proyecta al conocimiento científico como verdadero y acabado; y se reconoce como cientificista, íntimamente vinculada con el realismo, la objetividad, el uso del método científico y la consideración de la ciencia como un conocimiento superior (Tobin & Macrobbie, 1997).

Esta problemática también ha sido resaltada por diferentes investigaciones realizadas en Colombia, por ejemplo Barajas (2005) señala que la perspectiva empirista es predominante en profesores; de otra parte, Gallego y Pérez (1999), indican la persistencia de posiciones eclécticas; Perafán, Reyes y Salcedo (2001), caracterizan visiones de los profesores con paradigmas epistemológicos diferentes (evolucionista, ecológico, relativista) a una única tendencia como positivista.

Esta perspectiva no homogénea de considerar al conocimiento científico, se evidenció también en estudiantes de doctorado, cuando reflexionan en torno al significado del conocimiento profesional. El estudio anterior, se realizó mediante el instrumento propuesto por Porlán (1989), denominado creencias científicas y didácticas; el cual comprende el análisis de cuatro categorías: Modelo didáctico, Naturaleza de las ciencias, Aprendizaje científico y Metodología del profesor; teniendo en cuenta las respuestas planteadas por once estudiantes, todos ellos profesores universitarios en el área de ciencias, durante la realización de un seminario doctoral. Fue posible en dicha actividad, plantear las siguientes reflexiones centrales (dadas las diferentes posturas existentes en el grupo), respecto de la categoría Naturaleza de las ciencias: ¿Cómo se validan las teorías? ¿Qué es la realidad? ¿Qué entender por un proceso metodológico riguroso? ¿En la observación de la realidad es imposible evitar un cierto grado de deformación que introduce el observador? ¿A qué se refiere la “deformación”? ¿Las teorías

previas deben ser rechazadas por un observador científico? ¿Cuál es el papel de la observación? ¿Cómo se entiende la observación? ¿Qué es el conocimiento? ¿Las hipótesis previas condicionan la investigación? ¿De qué manera se verifican las hipótesis? ¿En toda investigación hay experimentación?

Varios trabajos, permitieron abordar los diferentes puntos de debate y de reflexión del seminario. Los puntos de vista de Campanario (1999) permiten justificar la necesidad de cuestionar las visiones *puras y desinteresadas de la ciencia*. Por ejemplo, señala diferentes aspectos relacionados con el papel de la comunicación en ciencia: la obligación de publicar, la lucha por el reconocimiento, el ser o no citado por otros, el papel del azar, de las creencias de los investigadores, las estructuras de los grupos de investigación, etc., como aspectos que constituyen "la cara oculta de la ciencia" y sobre la cual hemos de reflexionar. Campanario (1999) cuestiona la idea de una visión desinteresada de los científicos, y concluye en la necesidad de tener en cuenta esta visión de la ciencia:

> Se desea, como consecuencia de todo lo anterior, que los alumnos desarrollen ideas apropiadas sobre el conocimiento científico y sobre los procesos de construcción del mismo. Lamentablemente, incluso los intentos bien intencionados por incluir estos procesos en la enseñanza explícita de las ciencias suelen centrase en los aspectos filosóficos y dejan de lado los aspectos sociológicos y humanos. Curiosamente, en la enseñanza de otras disciplinas, como el marketing o la economía, se tienen en cuenta factores idiosincrásicos o personales como por ejemplo, los diferentes estilos de concebir la publicidad; en cambio, la actividad científica suele concebirse como algo frío, limpio, desapasionado o como una actividad en la que la implicación personal tiene poca importancia. (Campanario, 1999: 408)

Otro aspecto analizado se refiere a la formación investigativa de los profesores de ciencias, en particular, a la importancia de las relaciones entre concepciones de los profesores sobre el conocimiento científico y a las propuestas de enseñanza; ellas son variadas y dependen de diferentes perspectivas. Por ejemplo, es posible identificar investigaciones que señalan que éstas (las concepciones) no son causa de una determinada práctica docente como Hodson (1993a), citado por Fernández (2000) y Prawat (1992), citado por Rivero (1996), para quienes no siempre es posible considerar la influencia de las concepciones científicas en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. De otra parte, son numerosas las investigaciones que muestran que hay una relación estrecha entre estas concepciones de los profesores y sus propuestas de enseñanza, por ejemplo Tobin & Macrobbie (1997), Fernández (2000), Smith (2000), Porlán y otros (2000), quienes señalan que las concepciones sobre el conocimiento científico de los profesores están asociadas con sus prácticas. Además, es posible

identificar diferentes formas de asumir dichas relaciones (Porlán, 1989; Martínez, 2000; Perafán, 2004), pues se reportan datos contradictorios que señalan su complejidad y la incidencia de diferentes factores en las mismas, por ejemplo la categoría analizada (ontológico, la validez, el contenido a ser enseñado) o la experiencia docente. Otro aspecto identificado se refiere a otras perspectivas señaladas en otros estudios, aún escasos que requerían investigaciones que aborden el problema de las concepciones sobre el conocimiento científico desde una perspectiva cultural (Segura, Molina et. al., 1995; Molina et. al., 2008).

Finalmente, fue necesario diferenciar entre las visiones que sobre el conocimiento científico se favorecen en la escuela, y las visiones que sobre la investigación didáctica se han elaborado. Al respecto cabría preguntarnos si la investigación didáctica ¿tendría las mismas connotaciones de la investigación científica de mayor reconocimiento, esto es como la investigación en química, en física o en biología?

La investigación en Didáctica de las Ciencias

Otro foco de análisis que surgió de las preguntas y reflexiones del seminario se refiere a una comprensión de la Didáctica de las Ciencias. Ella, como disciplina, está relacionada no sólo con un nuevo objeto de estudios, enfoque o perspectiva de análisis; un cuerpo de conocimientos teóricos y metodológicos, sino además, con una comunidad de personas interesadas en dicho objeto, y que comparten esos conocimientos, así como actitudes y valores progresivamente más ricos y coherentes con la epistemología del conocimiento científico. Seña Cañal que:

> […] la investigación en el campo de la enseñanza de las ciencias ha venido progresando a lo largo de este siglo, en la medida en que, por una parte, la ha venido haciendo problemática lo que le es propio, pero también al ritmo en que se ha ido constituyendo una comunidad científica específica, así como en relación con el desarrollo de un cuerpo de conocimientos progresivamente más compartido. (Cañal, 1993)

De tal modo que lo primero es ubicar un objeto de estudio particular en la didáctica de las ciencias, entonces nos preguntaríamos si las particularidades de esos problemas de investigación: la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, entendidos en sentido amplio, esto es la educación científica y la formación de profesores de ciencias, aporta perspectivas particulares a la investigación.

Sin embargo, como lo señalan Carr y Kemmis (1988), los rasgos distintivos de la investigación, no están dadas por el asunto que se investiga, tampoco los métodos y técnicas, sino por las finalidades particulares, pues:

> […] hablar de investigación educativa no es hablar de ningún tema concreto ni de unos procedimientos metodológicos, es indicar la finalidad distintiva en virtud de la cual se emprende esta clase de investigación, y a la cual quiere explícitamente servir. (121)

Según estos autores, para la investigación educativa, el propósito es resolver problemas educativos y mejorar la práctica de la educación, estas son las fuentes de teorías y saberes educativos.

En este sentido, Carr y Kemmis (1988) resaltan que la investigación educativa no se puede reducir a la aplicación de un método, en particular señalan, que no se trata de trasladar los métodos de las ciencias naturales a las ciencias sociales, se trata de cuestionar los supuestos de realidad objetiva, que puede ser interpretada según explicaciones causales sustentadas por leyes universales; de otra parte, estos autores critican que también la propuesta interpretativa busca describir la realidad social de manera neutral y distante, desconociendo que la actividad educativa está cargada de valores. De esta manera, estos autores, ponen en cuestionamiento propuestas positivistas e interpretativas, para señalar como alternativa una mirada crítica. No ahondaremos en estas diferentes alternativas, sin embargo, es de señalar la diversidad de tendencias investigativas, pero también la necesidad de abordar las particularidades de la investigación educativa, y en nuestro caso específico, de la investigación en didáctica de las ciencias.

Esta diversidad de concepciones de investigación es evidenciada obviamente en la didáctica de las ciencias, en este sentido Porlán (1998), señala sobre la necesidad de un cambio de perspectivas de investigación estadística-cuantitativa hacia enfoques holísticos y situaciones que proponen metodologías cualitativas e indica que:

> […] en general, la crisis de la racionalidad científico-técnica provoca una redefinición teórica y metodológica de la didáctica de las ciencias, que se orienta hacia una visión más fenomenológica del objeto de estudio, hacia metodologías más abiertas y cualitativas y hacia una concepción más relativa del conocimiento. (177)

En relación a las diversas metodologías de investigación: Porlán, Rivero y Martín (1997) presentan una revisión útil para abordar el estudio de las concepciones de los profesores. En Porlán, Rivero y Martín (2000), respecto a las concepciones didácticas de los profesores de ciencias, incluyen investigaciones que a nivel metodológico, caracterizan tres enfoques investigativos: Enfoque Cientifista: pretende la generalización de resultados, muestras grandes, uso de cuestionarios, perspectivas cuantitativas (por ejemplo Victor, 1976; Bauch 1984); Enfoque

Interpretativo: que buscan dar razón de las creencias, muestras reducidas, metodologías cualitativas (por ejemplo Elbaz,1981; Buitnik y Kemme, 1986; Oberg, 1986); y Enfoque Crítico: investigación para la transformación de la práctica de los profesores, que integran enfoques cualitativos y cuantitativos (por ejemplo Marrero, 1994; Porlán et. al., 2000).

Con base en lo planteado, es necesario señalar la particularidad de la investigación didáctica, en nuestro caso de las ciencias, en tanto que asume como fines describir y analizar los problemas más significativos de la enseñanza-aprendizaje y elaborar y experimentar modelos que, a la luz de los problemas detectados, ofrezcan alternativas prácticas fundamentadas y coherentes (Porlán, 1998); esto es asumir el compromiso con los fines propios de la didáctica de las ciencias.

En este sentido, es de resaltar la escasa formación investigativa que los profesores aportan en el desarrollo del pensamiento científico de sus estudiantes; lo anterior fue señalado por el estudio realizado por Cajiao (2002) a través de la propuesta de ONDAS o pequeños científicos. Esto nos plantea grandes retos para la investigación en didáctica de las ciencias, en particular en la formación de profesores, pues si queremos favorecer una formación investigativa en los niños, debemos partir por fortalecer estos procesos en los profesores.

A modo de conclusión: La epistemología escolar, un eje de formación fundamental en la investigación del profesor

Antes nos hemos referido a los problemas que señalan diferentes investigaciones en el sentido de que en las clases de ciencias se favorecen visiones del trabajo científico alejadas de las consideraciones contemporáneas; hemos señalado que éste es parte del problema, sin embargo, la formación investigativa del profesor, además de abordar estas consideraciones, requiere de la comprensión de una diferenciación de la investigación educativa en general y de la investigación didáctica en particular. Como lo indicamos en el apartado segundo, es la intención la que diferencia la especificidad de la investigación, de ahí la importancia de las consideraciones respecto a la definición de problemas y objetos de estudio particulares, para que el profesor se asuma como investigador en un campo determinado, que correspondería a su objeto de investigación. En este apartado, particularmente, nos detendremos en la necesidad de considerar al conocimiento del profesor y al conocimiento escolar como dos conocimientos que deben ser tratados epistemológicamente de una forma diferenciada.

Carr y Kemmis (1988), por ejemplo, nos invitan a aclarar esta especificidad teniendo en cuenta la diferencia entre recursos y fuentes de conocimiento. En

este sentido, es posible disponer de diferentes recursos para la construcción de conocimiento, lo que no indica que estas sean las fuentes:

> […] la investigación educativa puede tener alguna necesidad de los conceptos, los métodos, las teorías y las técnicas de las formas de investigación científico-social, pero esto solo significa que los mismos constituyen un fondo de recursos útiles, no que sean la fuente de las teorías y los saberes en materia de educación. (137)

En este mismo sentido, es necesario resaltar que si bien en los procesos de formación científica, o en los procesos de enseñanza de las ciencias se requiere del conocimiento científico, lo cual no indica que cuando hacemos investigación en didáctica de las ciencias, la única fuente de conocimiento sea el conocimiento científico.

En este sentido, cabría una paradoja, como la planteada por Porlán (1998), frente al debate que busca la diferenciación epistemológica entre las ciencias experimentales y las ciencias sociales, la didáctica de las ciencias se encuentra en una posición paradójica, pues las ciencias experimentales son una fuente fundamental, pero su objeto de estudio (la educación científica y la formación del profesorado de ciencias) se desarrolla en sistemas humanos, de tal modo que se ubica en el ámbito de las ciencias sociales.

En este proceso de diferenciación de la Didáctica de las Ciencias, como una disciplina, se han desarrollado numerosas investigaciones relacionadas con la enseñanza de las ciencias (Gil et. al., 2000; Porlán, 1998; Moreira, 2005; Tobin, 1998). Desde esta perspectiva se reconoce, como una de las líneas de investigación, el desarrollo de una nueva teoría del conocimiento profesional, así como la necesidad de construir una teoría sobre el conocimiento escolar.

Las diferentes investigaciones que se han venido desarrollando en especial en las dos últimas décadas, han permitido dar razón de una línea de investigación en torno al conocimiento del profesor, y en especial al conocimiento didáctico de la disciplina, para Shulman (1987), “esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional”, y para Bromme (1988) se plantea “como una mezcla de conocimientos científicos y conocimientos adquiridos mediante la experiencia práctica (conocimientos escolares cotidianos)”.

Como lo indican diferentes autores (Porlán & Rivero, 1998; Martín, 1994: Rodríguez & Marrero 1993), estos son conocimientos que suelen estar presentes de una manera implícita en el proceder del profesor, están a la base de su actuación. En los últimos años, diferentes investigaciones han aportado en la

comprensión de las particularidades de este conocimiento. Sin embargo, tanto investigadores extranjeros (Porlán y Rivero, 1998; Porlán et. al., 2000; Ballenilla, 2003; Hashweh, 1996, 2005; Van Driel et. al., 2002; Cochran, et al., 1998), como nacionales (Reyes et. al., 2001; Claret, 2000; Hernández, 2001; Perafán, 2004; Martínez, 2000, 2005; Valbuena, 2007), señalan la necesidad de realizar investigaciones para comprender el conocimiento profesional de los profesores, tanto en el plano declarativo como en su saber práctico.

En este mismo sentido, las investigaciones recientes permiten afirmar que lo que se enseña en la escuela no está referido exactamente a los productos de la ciencia, bien en términos de conceptos o bien en términos de procesos, sino que implica la integración de diferentes saberes que tienen en cuenta al científico, pero también al cotidiano, tanto del maestro como del alumno, y a otras posibles formas de conocimiento: ideológico, artístico, etc. De modo que lo que se pretende no es la sustitución de conceptos erróneos por los científicos, o de aceptar simultáneamente y según el contexto el cotidiano o el científico, sino más bien de enriquecer el conocimiento de los sujetos con una visión más compleja del mundo (García Díaz & Merchán, 1997). Las ideas de los alumnos no se identifican como errores sino como bases para la construcción de nuevos conocimientos (García Díaz & García Pérez, 1989).

Por ello, cuando nos referimos al conocimiento profesional de los profesores de ciencias, este no es equivalente al conocimiento de las ciencias, química, física, etc., sino un conocimiento epistemológicamente diferenciado, que se produce en contextos particulares, con objetivos particulares, formas de producción y de validez particular; también, cuando nos referirnos al conocimiento escolar en las clases de ciencias, abordamos un conocimiento en particular, no equivalente al conocimiento de las ciencias,

En la comprensión de esta particularidad es necesario tener en cuenta los obstáculos que en este reconocimiento, por ejemplo, Porlán, Rivero y Martín (2000), señalan resultados de diferentes investigadores tales como Gordon (1984), Cotham y Smith (1981), Lederman (1992), Martín (1994), Porlán (1995), Porlán y Martín (1996), Porlán et. al. (2000), entre otros, desde los cuales, resaltan que la visión absolutista de los planteamientos empirista y racionalista de la ciencia constituyen el obstáculo central para el desarrollo de una epistemología constructivista, y en particular, que impide:

> […] considerar al conocimiento escolar (y el propio conocimiento profesional) como un conocimiento epistemológicamente diferenciado y no como una reproducción enciclopédica, fragmentada y simplificada de las disciplinas y el conocimiento de los alumnos como un conocimiento alternativo. (Porlán & Martín, 1996: 520)

Por ello, abordar el problema de la formación investigativa de los profesores debe involucrar la necesidad de realizar investigación que tenga en cuenta la especificidad de su campo de investigación. Algunos de los retos que hoy nos son planteados son: contribuir a la elaboración de una teoría del conocimiento escolar así como del conocimiento profesional de los profesores de ciencias (Porlán, 1998; Porlán y Rivero, 1998); que el conocimiento profesional de los profesores, de carácter fundamentalmente subjetivo, se haga público (Hasweh, 2005); comprender el carácter complejo tanto del conocimiento profesional de los profesores (Reyes et. al., 2001; Perafán, 2004; Martínez, 2000) y del conocimiento escolar (García, 1998; Martínez, 2000); caracterizar y comprender el conocimiento profesional que elaboran los profesores expertos (Bromme, 1988); analizar el conocimiento profesional de los profesores sobre el conocimiento escolar, tanto en el plano declarativo como en el de acción (Martínez, 2000, 2005); reconocer la incidencia de las particularidades culturales (Molina, 2004) y favorecer un análisis contextual (Cobern y Aikenhead, 1998) de las propuestas de enseñanza de las ciencias, esto es, permitir comprender y dar razón de una epistemología particular, la epistemología escolar.

Bibliografia

Barajas, D. (2005). *Las relaciones que establece el profesor universitario de biología con la disciplina que enseña. Una explicación epistemológica en dos estudios de caso en la Universidad Tecnológica del Chocó*. Trabajo de grado. Maestría en educación con énfasis en docencia de las ciencias experimentales. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Ballenilla, F. (2003). *El practicum en la formación inicial del profesorado de ciencias de enseñanza secundaria. Estudio de caso.* Tesis doctoral. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Bauch, P.A. (1984). *The impact of teachers' instructional beliefs on their teaching: Implications for research and practice*. Reunión anual de la AERA, Abril. New Orleans.

Bromme, R. (1988). *Conocimientos profesionales de los profesores. Enseñanza de las Ciencias, 6* (1), 19-29.

Buitink, J. & Kemme, S. (1986). Changes in Students - Teacher Thinking. *European Journal of Teacher Education, 9* (1), 75-84.

Campanario, J. (1999). La ciencia que no enseñamos. *Enseñanza de las Ciencias,17* (3), 397-410.

Cañal, P. (1993). *La didáctica de las ciencias hoy.* En: Proyecto Docente. Documento inédito. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Carr, W. & kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación en la acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Claret Zambrano (2000). *Relación entre el conocimiento del estudiante y el conocimiento del maestro.* Unidad de artes gráficas. Cali: Universidad del Valle.

Cobern, W. & Aikenhead, G. (1998). Cultural aspects of learning science. In: Fraser & Tobin (edts). *International handbook of science education*. London: Kluwer Academic Publisher.

Cochran, K & Jones, L. (1998). The subjetc matter knowledge of preservice science teachers. Fraser and Tobin (eds). En: *International handbook of science education*. London: Kluwer Academic publishers.

Cotham, J.C. & Smith, E.L. (1981). Development and validation of the conceptions of scientific theories test. *Journal of Research in Science Teaching, 18* (5), 387-396.

Elbaz, F. (1981). The teachers' practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry 11* (1), 43-71.

Fernández, E. (2000). *Análisis de las concepciones docentes sobre la actividad científica: una propuesta de transformación*. Tesis doctoral inédita. Universitat de València.

García Díaz, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares.* Sevilla, España: Díada.

García Díaz, J.E. & Merchán, J. (1997). El debate de la interdisciplinariedad en la ESO: el referente metadisciplinar en la determinación del conocimiento escolar. *Investigación en la escuela, 32,* 5-26.

García Díaz, J.E. & García Pérez, F.F. (1989). *Aprender Investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación* (3ª ed. 1995). Sevilla, España: Díada Editora.

Gallego, R. & Pérez, R. (1999). *El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Gil, D. (1994). Diez años de investigación en didáctica de las ciencias: realizaciones y perspectivas. *Enseñanza de las Ciencias*, *12* (2), 154-164.

Gil, D., Carrascosa, J. & Martínez, F. (2000). Una disciplina emergente y un campo específico de investigación. En: Perales, J. & Cañal, P*. Didáctica de las ciencias experimentales*. Alcoy: Marfil.

Gordon, D. (1984). The image of science, technological, consciousness, and the hidden curriculum. En: *Curriculum inquiry, 14* (4), 367-400.

Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge*. Teachers and teaching: theory and practice*, *11* (3), 273–292.

Hernández, C. (2001). Aproximación a un estado del arte de la enseñanza de las ciencias en Colombia. En: Henao & Castro (2001). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá, Colombia: ICFES, COLCIENCIAS, SOCOLPE.

Hodson, D. (1993a). *Philosophic stance of secondary school science teachers, curriculum experiences and children's understanding of science: some preliminary findings.* Interchange, *24* (1-2), 41-52.

Lederman, n. (1992). Students' and Teachers' Conceptions of Nature of Science: A Review of the Research. *Journal of Research in Science Teaching*, *29* (4), 331-359.

Marrero, J. (1994). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor.

Martín Del Pozo, R. (1994). *El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de magisterio*. Tesis doctoral inédita. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Martínez, C. (2000). *Las propuestas curriculares sobre el conocimiento escolar en el área de conocimiento del medio: dos estudios de caso en profesores de primaria*. Tesis Doctoral. Programa Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, un enfoque interdisciplinar. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Martínez, C. (2005). De los contenidos al conocimiento escolar en las clases de ciencias. *Revista Educación y Pedagogía*, *43,* 149-162.

Moreira (2005). Una visión toulminiana respecto a la disciplina. Investigación básica en educación en ciencias: el rol del foro institucional. *Revista Ciencia & Educación*, *11* (2), 181-190.

Molina, A., et. al. (2008). *Concepciones de los profesores sobre el fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias* (primera parte). Proyecto convocatoria de COLCIENCIAS. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Molina, A. (2004). Investigaciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje y los textos escolares en la evolución de la vida: enfoques culturales. En: Enfoques culturales en la educación en ciencias: Caso de la evolución de la vida. *Cuadernos de Investigación*, *4.* Bogotá, Colombia: Universidad Francisco José de Caldas.

Oberg, A. (1986). Using Construct Theory as a Basis for Research into Teacher Professional Development. *Journal of Curriculum Studies*, *19* (1), 55-65.

Perafán (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Perafán, G., Reyes, L., Salcedo, L. (2001) *Acciones y creencias, II. Análisis e interpretación de creencias de docentes en física*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Porlan, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Porlán, R. (1995). Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. *Enseñanza de Ciencias de la Tierra, 3* (1), 7-13.

Porlán, R. (1998). Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, *16* (1), 175-185.

Porlán, R. & Martín, R. (1996). Ciencia, Profesores y Enseñanza: unas relaciones complejas. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales, 8*, 23-32.

Porlán, R.; Rivero, A. & Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias, 15* (2), 155-173.

Porlán, R. & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores.* Sevilla, España: Díada Editora.

Porlán, R.; Rivero, A. & Martín, R. (2000). El conocimiento del profesorado sobre la ciencia, su enseñanza y aprendizaje. En: Perales, F. & Cañal, P. Comps. *Didáctica de las Ciencias Experimentales.* Alcoy: Marfil.

Prawat, R. (1992). Teachers' belief about teaching and learning: a constructivist perspective. *American Journal of Education*, *100* (3), 354-395.

Reyes, L.; Salcedo, L. & Perafán, E. (2001) *Acciones y creencias. Análisis e interpretación de creencias de docentes en biología y ciencias naturales*, IV. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rivero, A. (1996). *La formación permanente del profesorado de ciencias de la educación Secundaria Obligatoria: un estudio de caso*. Tesis Doctoral inédita. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al pensamiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Segura, Molina, Arcos, Velasco, Hernández, Leuro & Pedreros (1995). *Vivencias de conocimiento y cambio cultural*. Informe de un proyecto de Investigación en la Enseñanza de las Ciencias. Bogotá, Colombia: COLCIENCIAS.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1). Trad. cast. (2001). *Conocimiento y enseñanza. Estudios Públicos*, *63,* 163-196.

Smith, D. (2000). Content and Pedagogical Content Knowledge for elementary Science Teacher Educators: Knowing our Students. *Journal of Science Teacher Education*, *11* (1), 27-46.

Tobin, k. & Mcrobbie, C.J. (1997). Belief about the nature of Science and the Enacted Science Curriculum. *Science & Education*, *6,* 355-371.

Tobin, K. (1998). Issues and Trends in the Teaching of Science. En: *Fraser and Tobin* (eds). *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic publishers.

Valbuena, E. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)*. Madrid, España: Universidad Complutense.

Van Driel et. al. (2002). The development of preservice chemistry teachers pedagogical content knowledge. *Science Education, 86* (4).

Victor, J.B. (1976). Relation between Teacher Belief and Personality in Four Samples of Teacher Trainees. *Journal of Experimental Education*, *45*, 4-9.

Strategic knowledge and strategic competence

Rigoberto Castillo[29]

Strategy is a style of thinking,
a conscious and deliberate process,
an intensive implementation system,
the science of insuring future success
Pete Johnson

Introduction

Strategic knowledge has been placed in the center of the debate of today's pedagogy. First from the linguistic study of language, then from language studies and later from other scientific codes such as mathematics, social science, biology, etc. (being philosophy the involving meta-science), This modern path to teaching that revolves around the studies dealing with strategic knowledge respond to the need of condensing in their methodological proposals the mechanisms that act as bridges between cognitive development, the inquiries about the world and the systematic construction of the learners' knowledge that occur in classrooms and which are accompanied by those who use the techniques and technologies to learn, that is the teachers.

Strategies can act and develop simultaneously and fluently among the teachers, learners and society, and the social contexts. When considering its design, strategies do not constitute isolated instances they constitute a didactic. When considering the capacity to codify the experience of the world through language strategies constitute cognitive and socio-cultural knowledge.

This section discusses the theories that illuminate strategic knowledge and learning as informed by: 1) Information Processing Theory (Gagné, E. 1985); 2) The dimensions literacy (Kucer, 2005), and 3) Communicative Competence (Bachman, 1990).

29. Rigoberto Castillo tiene un doctorado en Lengua Extranjera y Educación, y una maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad de Texas. Su libro sobre el conocimiento estratégico fue nominado para el Premio de Innovación 2011 patrocinado por Cambridge University Press, la editorial Macmillan y el British Council. El profesor Castillo es docente investigador en el énfasis de historia del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Distrital y es consultor en Colombia, Ecuador y Argentina.

Information Processing Theory

Information processing theory, which is cognitive in nature estimates that knowledge is represented in a variety of forms including propositions, productions and images (see Gagné, E. 1985:35-67). Information processing theory explains the human cognitive system as one consisting of long-term and short-term memory. Short-term memory processing and capacity are very limited. Long-term memory capacity is theoretically infinitive. Things that are current and those that are activated from the long-term memory are the inhabitants of short-term memory. There are certain ways, like strategies, in which the information can be received and remembered, in other words, included in the general cognitive system.

According to informational theory, long-term memory consists of three types of knowledge, which also constitute all the human activities:

- Declarative (factual) knowledge – our knowledge about the world, organized in schemas.
- Procedural knowledge – how to do things.
- Metacognitive – when and how to use procedures.

Declarative knowledge refers to the individual that learns or knows that 'something is the case;' it is information that can be stored and retrieved upon demand. For example: *Independence Day is on such date* or *2+2=4*.

Procedural knowledge on the other hand, requires steps and processes to arrive at an answer or to solve a problem. For example: for a learner to answer the question: How long did the war of independence take? He/she must resort to two pieces of information: *when did it begin? When did it end?* In workshops conducted by the author over half of the participants fail to respond the latter question. They attempt to guess instead of asking themselves something along the lines of "*Independence Day was on year X… and the last battle of independence took place in year Y, then the war of independence took n years.*"

Information processing theory has a say in comprehension in the area of mental processes that can be triggered for involving and engaging learners. For Collings (n.d): "According to the information processing theory, in order for the information to become a part of the person's world knowledge, it has to be actively processed by means of creating inferences. Inferences come from activated background knowledge." This process of *inferencing* can be stimulated by allowing learners to relate new knowledge to their life experiences or to other disciplines of study. On the other hand, assessment tasks can reinforce the meaningfulness and rele-

vance the content and of the tasks, by asking learners to reflect on their potential use or by stimulating creativity in which learners can explore diverse applications of the new knowledge.

Pushkin (2007:2) expands on the above concepts: “Learning is the outcome of learners thinking about knowledge. If one were to view this algebraically, learning could represent the sum of thinking and knowledge. The foundation for this relationship rests with the following proposal by Maloney (1994 in Pushkin, 2007:3). In order to be a successful problem solver, it is proposed that learners need four types of schema-specific knowledge:

- Declarative knowledge (basic arbitrary facts: e.g., Na is the symbol for Sodium).
- Procedural knowledge (algorithms: e.g., determining the velocity of a moving particle by taking the derivative of its displacement as a function of time).
- Situational knowledge (recognizing contexts in a problem: e.g., two concurrent forces are competing with each other rather than together).
- Strategic knowledge (choosing appropriate algorithms: e.g., using a Ksp expression to calculate a precipitate ion’s concentration as opposed to using pH).”

For becoming a competent learner a collection of facts, theories, events and objects related to a subject (declarative knowledge) would not suffice. Whereas a set of procedures and steps for doing things (procedural knowledge) will encourage the learner’s higher order thinking. And for the learner to progress towards critical thinking a combination of strategic knowledge and situational knowledge would be required, that is, recognizing contexts of use an application and choosing the appropriate algorithms (understood as procedures, processes or set of rules).

The above has implications for instructional settings that should be prepared for both content and delivery; meaning that learners need to find reasons to attend to what is being taught. As Collings (2007) states that the preparation for the information processing at schools should be a very important activity. Such preparation is closely related to the following cognitive processes:

Connecting to prior knowledge or building it up. Prior knowledge traditionally includes historical (e.g., knowledge about an author and his époque, literary theory) and modern (socio-cultural context of the modern and immediate reality) information.

Motivation. In order for the information to be successfully stored in the long-term memory, the reader has to be genuinely interested in it. The teacher's task is to try and evoke emotional attitude of the students towards the text before reading.

Information processing theories help us understand that the content of the classroom tasks benefit from being purposeful, from showing a clear sense of direction and from being as contextualized as possible. The learner does not necessarily enter motivated to a 'surprise' topic or activity; motivation is also cognitive, that is, derived from the tasks proposed. The more meaningful the topic, that is connected to prior knowledge and of potential use, the better the disposition to learn it. Socio-cultural and historical relationships can be very motivating, whereas motivation in its turn might evoke the interest to seeking for more information.

Information processing theories also highlight that in delivering the information it is important to show the relevance of the topic or task to the learner. The motivational aspect is closely connected with the goal of the particular learning activity. The task of the teacher is to help students learn to formulate the goals, most beneficial for their personal development, making the task motivation intrinsic and as personal as possible. Personal relevance also greatly contributes to a better positioning of the information in the long-term memory.

Dimensions of Literacy

Another theory that had an influence on this volume is that of Stephen Kucer (2005:5) who proposes a conceptual base for literacy with four dimensions: a) a linguistic dimension which focuses on the text, b) a cognitive dimension which focuses on mind processes, c) a socio-cultural dimension that focuses on the individual as a member of a group, and d) a developmental dimension which focuses on the growth of the individual as reader and writer.

As for the *linguistic* dimension Kucer considers the functions that language serves, and the various text-types used in social life. When discussing this dimension he takes a discourse perspective rather than a perspective on the systems of language. Nonetheless, Kucer clarifies that understanding orthographic, syntactic, morphological and semantic aspects of language are important for instruction.

As for the *cognitive* dimension of literacy Kucer assigns an important role to psycholinguistic aspects like memory and perception, the nature and role of background knowledge on reading comprehension, and cognitive interrelationships between reading and writing. For this author intertextuality, for example, refers to the connections readers and writers make among various texts. I agree that

relating texts from diverse disciplines or environments is of great importance to readers. The more connected the discourses the more familiar these will be to learners.

As for the *sociocultural* dimension Kucer (2005:170) understands literacy as sets of social practices. For critical responsive activities "seek to analyze and critique issues of power and perspective that weave their way through any text and any response". Literacy practices involve identity, self-expression and self-representation in which learners need to be given the opportunity to build a theory of the world and later to be able to transform it.

As for the developmental dimension Kucer (2005:170) illustrates how children learn to 'maneuver and orchestrate the various dimensions of language with diverse degree of control, flexibility on several contexts'. Fluent readers and writers do not mature overnight. They can master the word when they connect it to self, to other texts and to the world. These connections contribute to literacy development.

To complete the above discussion I propose adding a dimension to literacy: *The visual dimension* of literacy, which would be situated within the realm of information processing. And I propose it to be considered an important aspect of strategic knowledge. Stokes (2001) affirms that visual literacy is the ability to interpret images as well as to generate images for communicating ideas and concepts. This author provides this brilliant example:

> [...] During a rehearsal of Debussy's La Mer, Toscanini found himself unable to describe the effect he hoped to achieve from a particular passage. After a moment's thought, he took a silk handkerchief from his pocket and tossed it high into the air. The orchestra, mesmerized, watched the slow, graceful descent of the silken square. Toscanini smiled with satisfaction as it finally settled on the floor. "There," he said, "play it like that". (Fadiman, 1985:548 cited by Stokes, 2000)

Educational literature suggests that using visuals in teaching results in a greater degree of learning. It recommends instruction that incorporates varying degrees of visual components to stimulate interest in using visual enhancements in teaching and to promote the development of learners' visual skills in combination with their development of verbal, reading, and mathematical skills.

Some of the strategies put forward refer to several forms of graphics for instruction and for enhancing understanding. Visual organizers that incorporate illustrations and text to depict patterns of concepts and ideas serve as organizational frameworks to promote thinking and learning (Tarquin & Walker, 1997 cited by

Stokes, 2000). They may also assist learners in relating ideas to prior knowledge, subordinate ideas, and information from various sources. For example, Venn diagrams may prove useful in analyzing similarities and differences between two or more concepts and frameworks for webbing that encourage thought regarding the whole and its parts are examples of visual organizers. Visual frameworks may link prior knowledge with what the learner wants to know and with what the learner has learned; the framework can be expanded to address what the learner still wants to learn, serving as a catalyst for further study or research. Feature analysis frameworks use a grid design to represent the relationships of concepts within a category. So far the information processing theory has been presented along with the dimensions of literacy. The next section deals with communicative competence which is a complex construct which discussion hopes to shed light on thought processes.

Communicative Competence

Taking into consideration that the development of communicative competence is one type of learning, which mediates to acquire other types of learning- it is here proposed that the levels of communicative competence attained by an individual are directly related to the type of knowledge required. In Table No.1, and reading from top to bottom the arrows point an upward movement towards language proficiency. An analogy with traffic lights is proposed: The bottom part in red represents a reader/writer/listener/speaker in standby. The middle part in yellow represents her on the 'go' and the top part in green represents the movement towards the destination of competence.

The linguistic competence involving phonological, orthographic, lexical, syntactic and semantic components constitute the formal component of language. It is related to declarative knowledge (knowing that something is the case, i.e., knowing the rules of language). Attaining this competence would constitute a primary step on the road to competence. It is then argued that classroom practices cannot stop at proposing tasks focused solely on an intratextual level or on literal text type.

Moving up from the linguistic competence we can find *the* A*nalytical Competence* -involving the identification of the gist of a text, distinguishing between main and secondary ideas, and the rhetoric, organization. The language user deals with the functional component of language, that is to say what is being communicated to who and what for. *The* A*nalytical competence* is related to procedural knowledge (knowing how a text is structured). Attaining this competence would constitute half way on the road to competence. It is then argued that classroom practices that stop at the intratextual level or on inferential text type still fall short of comprehension or understanding.

In the same upward direction *sociolinguistic competence* can be found. It refers to the ability to interpret the social meaning of the choice of linguistic varieties and to use language with the appropriate social meaning for the communication situation.

Table No. 1. **Levels of communicative competence**

	COMPETENCE	LEVELS	TEXT TYPE	TYPE OF KNOWLEDGE REQUIRED
COMMUNICATIVE COMPETENCE	**TEXTUAL**	**EXTRATEXTUAL**	**CRITICAL**	**CRITICAL THINKING = STRATEGIC** (implies higher order thinking) **+ SITUATIONAL** (implies higher order thinking)
	PRAGMATIC (Application of world knowledge, knowledge of linguistic context and schematic knowledge)	**INTERTEXTUAL**	**INFERENTIAL** (To derive as a conclusion from facts or premises)	
	SOCIOLINGUISTIC (Ability to interpret the social meaning of the choice of linguistic varieties and to use language with the appropriate social meaning for the communication situation)			
	ANALYTICAL (Determine what the text is about, identify main and secondary ideas, enumerate the major parts of the text)			**PROCEDURAL** (implies middle cognitive demand)
LINGUITIC	**SEMANTIC** (Processing of propositions) **SYNTACTIC** (Processing of phrases and clauses) **LEXICAL** (Processing of word meaning) **MORPHOLOGICAL** (Parsing of words) ***ORTHOGRAPHIC*** *(Processing of graphic representation)* ***PHONOLOGICAL*** (processing of acoustic input) ↑	**INTRATEXTUAL** (Refers to the connections readers and writers make within the text) ↑	**LITERAL** What is actually stated in tex ↑	**DECLARATIVE** (Implies lower cognitive demand) ↑

R. Castillo (2010) adapted from: Kucer (2005), Pushkin (2007), and Bachman (1990:85)

Right above we find pragmatic competence which refers to the application of world knowledge; knowledge of linguistic context and schematic knowledge. The language user resorts to the other components –from phonological competence

to sociolinguistic competence in order to process an utterance (see discussion of the tern utterance in Montgomery B, and Baxter L, 1998:3).

Looking at the type of knowledge required that appears in the last column of Table1, and as stated before, I concur with Pushkin (2007) who contends that "situational knowledge plus strategic knowledge equals critical thinking for both imply higher order thinking. Situational knowledge refers to recognizing contexts in a problem: e.g., in language what to say to whom in accordance with the status of the interlocutors, the setting, the situation and the intention of communication. While "strategic knowledge refers to choosing appropriate algorithms: e.g., in language, using appropriate mechanism to organize ideas, or to synthesize them. Along those lines, for Skehan (1998:161-163) the more radical change in the models of communicative competence proposed so far was that of Bachman's (1990:85) for it assigns a central role to strategic competence. This subject is discussed in the next section.

There are key issues to address in reference to the attainment of communicative competence. The first problem we face when validating the levels and the descriptors of communicative competence is that teachers understand competence levels differently. A number of activities need to be designed in order to involve teachers in the process and to build a common understanding. These activities include studying the descriptors, sorting them in order of difficulty and comparing different sortings in pairs, etc. The result would be a proposal for the definition of the standard levels of 'good' command of language at the end of an educational cycle based on empirical data. It is then hoped that Table No.1 help teachers understand the levels of competence and the relationships with text types and types of knowledge required and facilitate the design of a scope and a sequence that gives account of what learners can do with language.

The second problem we face deals with the selection of oral or written texts. Course programs need to select and grade texts in which the text demands are in tune with the learner's cognitive development. In addition, these texts need represent different genres.

The third problem we face deals with the selection of tasks learners will work on: a) seeking a combination of pedagogical tasks and real-life tasks; b) proposing tasks that have a purpose, a goal or an outcome; and c) finding tasks that are adequate to the learner needs and interests.

The fourth problem deals with the pedagogies that may allow information technologies assist in the understanding of the literacy world of contemporary learners. Although acknowledged this is a change that is slowly entering the world of school.

The fifth problem deals with testing, assessment and evaluation (TAE). First of all TAE have to reflect the teaching being carried out. In my observations as well as in the courses I have taught TAE is mostly concerned with the linguistic competence and there is little concern for the analytical competence and almost no concern for sociolinguistic or pragmatic competence. In the tests I examine regularly the most common items used were limited to the word or sentence level: organizing jumbled sentences, letter soups, cloze, or matching.

Testing ought not to stop at the decoding level. Characters, situations, setting, roles, communicative function, or speaker intention need to made part of those tests. It is here proposed that for teaching, testing, assessing and evaluating language there is a need to measure the learners in relation to processes, contents, and contexts of application. As an assessment agency proposes we need to ask these questions: “Are students well prepared for future challenges? Can they analyse, reason and communicate effectively? Do they have the capacity to continue learning throughout life?” (See homepage of : www.pisa.oecd.org).

Table 2. **Some test tasks proposed by P.I.S.A**

Processes: Forming a broad understanding; Retrieving information; developing an interpretation; Reflecting on content of text; Reflecting on form of text.
Contents: (knowledge and understanding): Continuous texts (narrative, expository, descriptive, argumentative/ persuasive, and injunctive/ instructive); Non-continuous texts (charts, graphs, diagrams, maps, forms, advertisements).
*Context of application (*situations/domains): Personal; Educational; Occupational, and Public.

The above sub-categories used to set the test tasks proposed by an examining body PISA may guide practitioners to propose solutions to the problems involved in the development of communicative competence. Hopefully an understanding of the issues presented in this chapter contributes to set goals, propose tasks and conduct an assessment that better reflect what learners can do with language, in the language and through language.

As a corollary it may be said that the pedagogy and didactics of language today faces the challenge of integrating, overlapping and processing the elements of

communicative competence and of proposing syllabi in which the textual level, the intratextual level and the extratextual level are permanently interwoven.

The next chapter examines the background, the theory and the research behind Strategic Knowledge which is in tune with the previous discussion on Information processing theory, the Dimensions of literacy, and Communicative Competence.

Strategic Competence

Yes, there are times when the gold medal only goes to the winner.
But not in the race of life, where the winners are those who
are superior not to others but to their former selves.
Robert Cooper

The theories here presented concur that there are different types of knowledge; that literacy has several dimensions; that communicative competence has several levels; and that learning and knowledge are mediated by language. These theories come to an understanding that learning requires sight, sound, symbols as well as abstraction, prediction and general thinking skills. Using language to communicate, to learn, to solve problems or to create constitutes a psycho-neurological as well as a social and cultural mechanism. In other words, you learn when you are able to understand, interpret, argue about or apply the meaning of a text. Learning the words implies transforming the meanings of the text with the voice of the learner. The act of learning also implies discovering meanings, debating and critiquing what the text says and it also implies proposing alternative interpretations. Therefore, you may say you have learnt when you understand the intentions, when you know how knowledge was obtained, when you know how to build your own idea or notion, and when you learn what works for you best to learn. The paper discusses the relationship between strategic knowledge and strategic competence, then, the Surface Approach to Learning and the Deep Approach to Learning are presented.

Connections between strategic knowledge ad and Strategic Competence.

Strategic knowledge refers to the procedures used in learning which serve as way of reaching a goal. Some of those procedures are conscious others are unconscious. Everyone has some degree of strategic knowledge that may be evidenced in spite of their incomplete knowledge in a certain field. By using diverse stimuli strategic knowledge may arise and allow learners to build a deep structure from a surface structure. Also, the learners' interactions with the stimuli may serve as

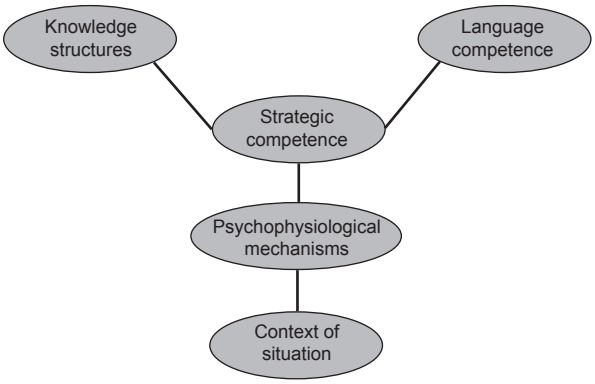
a framework and guide for understanding. Being able to use that knowledge to problem solving situations constitutes a *strategic competence*.

Bachman (1990:106) says: "I consider [strategic competence] more as a general ability, which enables an individual to make the most effective use of available abilities in carrying out a given task, whether that task be related to communicative language use or to non-verbal tasks such as creating a musical composition, painting, or solving mathematical equations." Correspondingly, strategies are goal-directed sequences of cognitive operations that lead from the student's comprehension of a question or instructions to the answer or other requested performance (Gagné, 1985:33).

When Bachman (1990:85 in Skehan, 1998: 161) discusses a communicative competence model, strategic competence "is no longer seen as compensatory, only activated when other competences are lacking. Instead, it is central to all communication. It achieves this by carrying out a mediating role between meaning intentions (the message which is to be conveyed), underlying competences, background knowledge, and context of situation. It carries out this role by: a) determining communicative goals, b) assessing communicative resources c) planning communication and d) executing this communication"

"…The most important factor, however, is that Bachman is redefining the relationship between competence and performance, since it has now dynamic qualities. This is shown in the figure below where the central mediating role of strategic competence between knowledge structures, language structures, and context of the situation can be seen clearly." Bachman (1990:85 in Skehan, 1998: 161).

Figure 1. **Components of communicative language ability in communicative language use** (Bachman 1990:85)



The above figure illustrates the thesis that strategic competence plays an important role in coordinating the contributions of other underlying competences during performance. Further research is needed to reveal actual processing; a case in point would be the study of the effects on performance of the application of stages like goal-setting, planning, execution and assessment (c.f., Cohen, A. D. & Olshtain, E. (1993:33). Another would be finding sound evidence of the contribution of linguistic, cognitive and sociocultural factors on performance. It is hoped that this paper encourages teacher-researchers to implement strategic knowledge and carefully study its role.

The Surface Approach to Learning and the Deep Approach to Learning.

In addition to problem solving and to communication, strategic knowledge is concerned with attempts to provide answers to the question: How do you want learners to approach the learning of a subject? How a teacher answers this question has a bearing on how the subject is taught, how assessment is carried out and what is expected of the learners. Along the lines of teaching, there are two related concepts that need to be presented and that underlie the discussion on how to approach learning. These terms are *the surface approach to learning* and *the deep approach to learning*. Specialists in some area would want their learners to build a series of schemas that allow them to integrate new knowledge to previous knowledge critically. Subject area specialists intend in their course syllabi and in their teaching that their learners build those schemas by means of practice, by the understanding of models or by using diverse knowledge organizers. In other words they would encourage a deep approach to learning in which learners would value and operate on the knowledge acquired.

By contrast, specialists would discourage a surface approach to learning in which learners value rote learning and in which, among other things, learners cannot distinguish between principles and examples. The power of assessment to determine students approach to learning has been recognized. Assessment methods which permit or even encourage surface approaches to be rewarded can be a strong influence on how students learn. For example, in reading, decoding exercises or eliciting literal information from a passage falls short of stimulating higher order thinking.

Work in other disciplines has found a clear correlation between a deep approach and the higher levels of learning outcome. There is some evidence that the same correlation exists in design learning. Entwhistle and Ramsden (in Lublin, 2003:11) have demonstrated the significance of looking at students' approaches to learning in relation to their orientation. The Approaches to Study Inventory (ASI) identifies three possible orientations:

1. Meaning orientation which correlates with a deep approach;
2. Reproducing orientation which correlates with a surface approach;
3. Achievement or strategic orientation, in which a student will be oriented primarily towards being successful, and will therefore readily adopt whichever learning strategy is most likely to gain success.

As a consequence it is suggested that teachers design and provide learning contexts which encourage 'achievement oriented' students to take deep approaches, and which reward their appropriate outcomes in assessment situations. Teachers need find ways to encourage learners to understand and apply deep approaches to their learning. On their part, Lublin J, (2003:2) cites Marton and Saljo (976) Marton, Hounsell and Entwistle (1997); Prosser and Trigwell (1998) and Biggs (1999) who put forward the thesis that:

> What the learner does has become more important for student learning than what the teacher does. This has led to the redefinition of teaching as the facilitation of student learning. One of the outcomes of this shift has also been the redefinition of course objectives in terms of learning outcomes rather than of teaching inputs. …One of the major concepts to emerge from this research was the idea that students can take different approaches to learning. It is suggested that good teaching can influence students to take a deep approach, while poor teaching in the widest sense can pressure students to take a surface approach. Biggs defines good teaching as the encouragement of a deep approach to learning.

On the other hand, Bradford (accessed 2007) discusses approaches to learning and study and its implications. This author cites Säljö and other researchers (such as Entwistle and Ramsden 1983 cited by Marton 1993) who suggest …

> The need to term a third approach that is the 'strategic' approach. This term describes students with an intention to achieve the highest grade possible through effective time management and organised study methods and an alertness of the assessment process. According to Entwistle, 'Interviews with students suggest that strategic students have two distinct focuses of concern -the academic content and the demands of the assessment system' (2000: 3). Furthermore, whereas the identification of 'deep' and 'surface' approaches originate from research which analysed the meaning gained from reading text, the 'strategic' approach' originates from research with reference to everyday situations; therefore it more appropriately describes an approach to studying (Morgan 1993).

Authors like Entwistle, 1987; Biggs,1987 (in Lublin, 2003:10-11) also argue that the strategic or achieving approach is one which students are said to take when

they wish to achieve positive outcomes in terms of obtaining a pass or better in the subject. Students taking this approach:

- Intend to obtain high grades
- Organise their time and distribute their effort to greatest effect
- Ensure that the conditions and materials for studying are appropriate
- Use previous exam papers to predict questions
- Are alert to cues about marking schemes

This approach when allied to a deep approach to learning in the subject would seem likely to deliver both an intelligent engagement with the subject as well as success in the subject. While the focus of interest in the literature has been on deep and surface approaches a common view perceives strategic knowledge as how you approach studying a subject, but as it has been discussed, it concerns with how you learn in general. Nonetheless I propose that strategic approach deals with how to solve problems and it goes beyond academic content and study skills. The ability to transfer deep knowledge to a real life situation as well as to a test has to do with the understanding of principles and procedures relevant to a task or problem being undertaken.

I agree with Pushkin (2007) when he argues that classroom practices and materials may be taking away the complexity of concepts –perhaps in an effort to make learning manageable. These may be delivering a washed down version of problems and procedures that allow the application of formulas and rules, but those practices and materials may not contribute to the development of competencies and problem solving skills.

In his discussion on critical thinking and problem solving Pushkin (2007) makes a very strong case for strategic knowledge from a cognitive perspective:

> For Pushkin (2007) "When we talk about the relationship between thinking and knowledge there are parallel hierarchies. Declarative knowledge is the lowest level of knowledge and is parallel to lower-order thinking. Procedural knowledge is parallel to higher-order thinking. The combination of situational and strategic knowledge, conditional knowledge (Schoenfeld, 1978), is parallel to critical thinking.
>
> While it is relatively easy to distinguish lower-order from higher-order thinking, it is not as easy to distinguish higher-order from critical thinking. According to Lewis and Smith (1993: 136), "higher order thinking occurs when a person takes new information and information stored and interrelates and/or rearranges and extends this information to achieve a purpose or find

> possible answers in perplexing situations". While the parallel to procedural knowledge is evident, there is no explicit connection to conditional knowledge; in other words, higher-order thinking does not necessarily take the context of "perplexing situations" into account, something critical thinking does. In physics problem solving, for example, students often take mathematical equations and derive them into new expressions towards solving multi-step problems. In chemistry problem solving, students can combine their knowledge of chemical formulas, molemass conversions, and chemical equations to solve problems that involve stoichiometry. However, the question remains as to how much opportunity students have to contextualize a chemistry or physics problem.

The shift needed consists in moving away from standard textbook examples and problems –and other traditional classroom practices- and give room to learners to construct knowledge. Then the curricula needs to expand the scope of learning opportunities offered. In other words, the content and tasks presented should expand the skills and strategies that could be utilized. Teachers should consider offering a broadminded view by proposing a syllabus in which there is a textual, intratextua, extratextual and critical appraisal of the topics. A syllabus which gives learners the opportunity to apply to diverse situations: world knowledge, knowledge of linguistic context and schematic knowledge. A syllabus which makes connections to various texts and that establishes relationships with other disciplines.

> Knowledge must be built in terms of depth and breadth. Thinking needs to be more than on a linear level; it must be broad, situated, and interconnected. Learners not only need to appreciate what knowledge is, but how we use it, when and where we use it, and why we use it. Scientific literacy should mean more than mere mental possession of a volume of knowledge; possession has little value if it is not used to its fullest application." (Pushkin, 2007:10)

As a conclusion it can be said that Strategic knowledge along with situational knowledge can be considered as constituents of critical thinking, a mode of cognition that is associated with problem solving. The test for critical thinkers are the new situations that challenge learners to recognize unique characteristics of a problem, characteristics that dictate which concepts are specifically relevant to solving the problem. A critical thinker should be able to make decisions based on the knowledge transformed, and explain the implications of the solution proposed. Our challenge as educators consists in creating learning opportunities that supports learners in the development of strategic competence.

Bibliography

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing.* Oxford: Oxford University Press.

Bouvet, E. (2002). *Reading in a foreign language: Strategic variation between readers of differing proficiency.* Vol. 1, Issue 1, March. Available at: http://www.ehlt.flinders.edu.au/deptlang/fulgor/

Bradford, K. (n.d). *Deep and surface approaches to learning and the strategic approach to study in higher education;* Based on Phenomenographic Research. Available at http://www.arasite.org/guestkb.htm (Accessed March 28, 2007)

Brown, G & Yule, G. (1993). *Análisis del discurso.* Madrid: Visor Libros

Castillo, R. (2008). Issues involved in context, comprehension and content. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning.* Available at: http://biblioteca.unisabana.edu.co/publicaciones/index.php/laclil/search/authors/view?firstName=Rigoberto&middleName=&lastName=Castillo&affiliation=

Castillo, R.; Zorro, I.; Benjumea, A. & Baracaldo, D. (2007). *Autonomía y aprendizaje de las lenguas extranjeras.* Bogotá D.C.: Universidad Libre de Colombia.

Castillo, R (2006). La formación de capital humano en lenguas extranjeras. *Agenda Regional de competitividad para Cundinamarca y Bogotá.* Bogotá: Universidad Distrital, CARCE, COLCIENCIAS, SENA, 232-254.

Castillo, R. (2006). Elementos de una propuesta para la enseñanza del inglés: Una mirada a seis contextos. *Revista Científica, 7*. Bogotá: Universidad Distrital. 153-181.

Castillo.R. (2004). Estrategias de aprendizaje: Lecciones de una clase de lengua extranjera. *Cartilla Grancolombiana.* Bogotá: Universidad La Gran Colombia.

Castillo, R. & G. Hillman (1995). Ten ideas for creative writing. *English Teaching Forum* V 33 No. 4 pp. 301-31. Washington: USIA. Also available at: http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no4/p30.htm

Castillo, R (1991). Teaching learners to learn. *English Teaching Forum*, *29* (3). Washington: USIA.

Castillo, R. (2000). *Pitfalls in writing academic reports. How Journal.* Colombia: Asocopi.

Chamot, A.U; Barnhartdt, P.; Beard El-Dinary & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook.* NY: Longman.

Collings, N. (n.d) *Psychology of literacy that teachers need to know.* Available at: http://www.msu.edu/~ignatova/cep912.doc. downloaded Jan 31, 2007.

Cohen, A. D. & Olshtain, E. (1993). The production of speech acts by EFL Learners. *Tesol Quarterly,* 27 (1), 33-56.

Fernández, P (2006). *Entrenamiento estratégico en la enseñanza de la compresión lectora.* Lingorum, 6. Retrieved May 5, 2007 from Dialnet database.

Gagné, E. (1985). *The cognitive psychology of school learning.* Boston: Little Brown and Co.

Gascoigne, C. (2003). *The role of the outline in second language composition.* Academic Exchange Quarterly. March 2003.

Harvey, S & Goudvis, A. (2000). S*trategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding.* Portland: Stenhouse Publishers.

Kucer, S. (2005). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing.*

Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An Overview for L2 Teachers. *The Internet TESL Journal.* Avaialble at: http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html Accessed, Dec. 1, 2006.

Lublin, J. (2003). *Deep, surface and strategic approach to learning.* Dublin: UCD, Centre for teaching and learning: good practices in teaching and learning. Available at: http://www.ucd.ie/teaching/printableDocs/Good%20Practices%20in%20T&L/deep%20surface&stragtic%20approaches%20to%20learning.pdf. Accessed September 12, 2007.

Mejía de A.M. (2005). *Bilingual education in South America.* U:K: Multilingual Matters. School Settings, 2nd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Estándares básicos de competencias del lenguaje.* Available at: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf. Accessed, August 17, 2007.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés.* Available at: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_doc2.pdf. Accessed, June 23, 2007.

Montgomery B. & Baxter L. (1998). *Dialectial approaches to studying personal relationships.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning.* Boston: Heinle & Heinle.

Nunan, D. (1997). Strategy training in the language classroom: an empirical investigation. *Relc Journal,* Vol. 28, *2*, 56-81.

Nyikos, M. (2004). Retrieval Networks: tapping into the Interaction of learning strategies and cognitive styles. Paper presented at the 31st LACUS FORUM. University of Illinois at Chicago July 27-31.

O'Malley, J.M. & L.Valdez-Pierce L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners.* U.S.A .: Addison-Wesley Publishing Company.

O'Malley, J. M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University press.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know.* Boston: Heinle and Heinle.

P.I.S.A. www.pisa.oecd.org

Pearson, P. D. (1990). *Developing expertise in reading comprehension.* ERIC document 324 648 available at: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_ 01/0000019b /80/22/72/89.pdf. Revisión: nov 29, 2006.

Pearson Achievement solutions (2006). Questions before, during and after reading. Pearson: Co-nect: professional development. Available at http://exchange.co-nect.net. Revisión: Jul. 24, 2007.

Pushkin, D. (2007). Critical thinking and problem solving. The theory behind flexible thinking and skills development. (Pensamiento crítico y solución de problemas -la teoría detrás del pensamiento flexible y desarrollo de habilidades). Bogotá: *Journal of Science Education, 8* (1), 13-18.

Richards, Platt & Platt. (1996). *Dictionary of applied linguistics.* London: Longman.

Robb, L. (2000). *Teaching reading in Middle School: A strategic approach to teaching reading that improves comprehension and thinking.* NY: Scholastic.

Reid (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom.* NJ: Prentice-Hall.

Spink, A & Jansen, B.J. (2004). From Springer database.

Stokes, S. (2001). *Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective.* Available at: http://ejite.isu.edu/Volume1No1/Stokes.html. Downloaded October, 2007.

The Internet Public library. A+ research and writing step by step. Available at: www.ipl.org/div/teen/aplus/step5.htm#5.1#5.1.

Trenado, P. (2004). *El entrenamiento estratégico en el aula de L2: Fundamentos, fases ky modelos.* Available at. http://www.kandagaigo.ac.jp/kuis/aboutus/pdf/paloma_trenado.pdf. Downloaded November 2007.

Scarcella, R & Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the communicative classroom.* Boston: Heinle & Heinle.

Visual organizers. http://www.teachervision.fen.com/graphic-organizers/printable/6293.html. Weaver, S. et al. Strategies-Based Instruction. Teacher Training Video. Available at: http://www.carla.umn.edu/strategies/video/strategies.html. Accessed January, 2008Witt, C (n.d). Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics 19* (4), 515-537.

Electronic sources

http://www.isearchquotations.com. Search engine for quotations.

http://k-8visual.info/xTree.html). Why use tree diagrams in the classroom?

http://www.teachervision.fen.com/graphic-organizers/printable/6293.html

http://www.dane.gov.co/censo/files/boletines/bol_educacion.pdf)

http://www.skymark.com/resources/tools/cause.asp. Fish diagrams.

La ciudadanía y su enfoque conceptual

Roland Anrup[30]

Hay muchas formas de concebir la institución de ciudadanía y en su discusión se juegan problemas importantes. El modo en que definimos la ciudadanía está ligado al tipo de comunidad política que buscamos construir. Si tal proyecto está concebido de una manera radical y plural demanda la articulación entre diversas resistencias y movimientos que pueda lograr una identidad compartida y una meta común. ¿Cómo debemos entender la ciudadanía? ¿Es el esfuerzo de crear identidades de ciudadanos una tarea vital para un proyecto democrático? ¿Puede esta identidad política plasmarse en la figura del ciudadano sin que implique la condición de súbdito a un Estado-Nación?

La nacionalidad y la ciudadanía muchas veces se conciben como sinónimos, como conceptos que se corresponden; la ciudadanía se define así en relación a la nacionalidad o como efecto de ella; bajo esta óptica es difícil imaginar una ciudadanía no nacional. Sin embargo, se hace necesaria la distinción conceptual. "La nación" ha sido entendida por la Revolución Francesa como una comunidad de ciudadanos que se adhieren a una constitución, así formando un pueblo en el sentido de *demos*, mientras el Romanticismo la ha visto como una comunidad étnica, un pueblo en el sentido de *ethnos.* Esta última concepción parte de la idea de que las naciones son unidades culturalmente consolidadas y con "personalidad propia". De esta manera se construyen identidades nacionales a partir de estereotipos y generalizaciones. En el mundo de las Naciones-Estado que se ha creado durante los últimos dos siglos, ha habido un conflicto, entre dos ideales de ciudadanía que se formularon casi al mismo tiempo durante el período de la Revolución y de las guerras napoleónicas. Estos paradigmas también los podemos encontrar en las tipologías que ahora son comunes en la investigación sobre el nacionalismo. En éstas se suele distinguir entre, por un lado un nacionalismo territorial que tiene su referente en la Revolución Francesa y por otro, un nacionalismo étnico-cultural que tiene sus raíces en el Romanticismo. A dichas tipologías corresponden una ciudadanía territorialmente basada –*jus solis*– y

30. Roland Anrup, es Doctor en Historia y profesor titular en Historia de la Universidad de Midd Sweden University. Autor de numerosas publicaciones en las áreas de historia andina colonial y contemporánea, reflexión teórica conceptual y crítica metodológica de los estudios culturales.

una que se basa en la comunidad sanguínea –*jus sangvinis*–. Las formas de ciudadanía que se han descrito en sus modelos ideales típicos entonces tienen sus raíces en Europa. Sin embargo, los retos que estas nociones enfrentan han surgido no sólo dentro de Europa sino en los encuentros con culturas y tradiciones no europeas.

En el caso de Hispanoamérica la introducción de la noción de la ciudadanía cumplió una función movilizadora, la de sumar fuerzas para intentar lograr el triunfo frente a España. Este concepto convertido en una institución debía ser el soporte de los nuevos Estados que no se fundaban ya en el derecho divino del soberano, sino en el principio de representación política de ciudadanos autónomos. El desmembramiento de la unidad política colonial, dio lugar al nacimiento de nuevas naciones políticamente soberanas y dominadas por las ideas liberales que se incorporaban a un nuevo orden internacional. Cuando las élites independentistas "pensaron" su comunidad como una nación moderna y cortaron el cordón umbilical que las unía a la legitimidad histórica del rey debieron enfrentarse a la definición de esta nueva "nación". Esta última entendida en el sentido de actores individuales o ciudadanos reunidos en un contrato. En la medida que el nuevo pacto no reconocía las antiguas comunidades fue necesario hallar su fundamento en el acuerdo de voluntades. Sin embargo, la voluntad general suponía la existencia de los ciudadanos como actores individuales, lo que a su vez requería de la existencia de un pueblo moderno en lugar de la sociedad tradicional conformada por cuerpos, esto es, por actores sociales colectivos, estamentos o "pueblos" de las distintas comunidades. ¿Al desaparecer el rey, que representaba el nexo superior, a qué nivel debía llevarse a cabo la asimilación del conjunto antiguo en la nación moderna? ¿A qué nivel constituir la nueva entidad política? ¿A la altura de un virreinato, de una audiencia, de una provincia, o de una ciudad? Estas eran las preguntas fundamentales.

En 1726 la Real Academia de la Lengua había definido el concepto de ciudadano bajo el término jurídico de *vecino*, para referirse al habitante de una ciudad junto con sus derechos y obligaciones. En 1803 la Academia definió al ciudadano con el sinónimo de "hombre bueno". Pero, algunos años más tarde, los gestores de la Independencia comenzaron a hacer uso de esta palabra para marcar una nueva relación entre el individuo y el Estado. Sin embargo, en la retórica de algunos el concepto no sólo significaba una nueva relación constitucional sino que también denotaba un nuevo orden social que prometía la supresión de privilegios y leyes que daban pie a la desigualdad. Así el concepto de ciudadano fue creando un *horizonte de expectativa.*

El lenguaje político está compuesto de términos complejos con capacidad de significar tanto las ideas como la acción política de grupos sociales diversos. La emergencia y transformación de estos términos en una coyuntura política e ideológica determinada definen su uso. La forma en la cual los conceptos son utilizados por diferentes actores históricos para definir los problemas fundamentales sociales producen el efecto de abrir o cerrar espacios de acción política; en este sentido su análisis tanto en el campo de la retórica, como en el de las metáforas, puede llevarnos a entender las razones por las que ciertos conceptos adquieren primacía sobre otros para organizar nuestra forma de pensar y de actuar, anulando por ende, otras formas de pensamiento y acción política. Los conceptos influyen, entonces, en la definición de un *horizonte de expectativa*, estableciendo los límites de lo posible políticamente y convirtiéndose en objeto de disputa en momentos de crisis o de cambios acelerados, radicales o revolucionarios. Conceptos tales como ciudadanía, pueblo y nación dan fundamento a posiciones que se enfrentan en contiendas discursivas.

Las luchas independentistas a principios del siglo XIX se reflejaban en un enfrentamiento discursivo para apropiarse de la simbología del poder. En esta época no solamente se constituyen los nuevos Estados sino que también se fundan los símbolos, el universo conceptual y el lenguaje político que hasta el día de hoy hacen parte de la dinámica social y política en los países latinoamericanos. En el centro de esa lucha discursiva se encontraban conceptos relacionados con el liderazgo político, el caudillismo y la conciencia nacional. Expresiones como patria, nación, constitución y ciudadano funcionaron como sustitutos del papel del monarca español. Mientras el orden tradicional estaba construido en torno a la lealtad personal hacia el soberano ahora se requería una lealtad hacia una constitución, un orden legalmente constituido, un concepto abstracto del Estado. Se construye “la Nación” en la práctica de un acto discursivo como un efecto del desplazamiento de la autoridad política.

Los términos *ciudadano* y *ciudadanos* fueron utilizados a menudo durante la gesta bolivariana –si no tan frecuentemente en el lenguaje oral o en el tratamiento cotidiano como sucedió durante la Revolución Francesa– si en los escritos oficiales y en los más solemnes acontecimientos. Por ejemplo, al jurar la Constitución de la República ante el Congreso Constituyente de Colombia, Bolívar le atribuyó al título de ciudadano un significado muy especial:

> Yo quiero ser ciudadano para ser libre, y para que todos lo sean. Prefiero el título de ciudadano al de Libertador; porque este último emana de la guerra, aquél emana de las leyes. Cambiadme, Señor, todos mis dictados por el de Buen Ciudadano.

Sin embargo, las promesas de este nuevo orden político no incluyeron a las mujeres y no se extendieron en términos reales a los estratos populares, a los indígenas y a los afrodescendientes. Pronto el discurso de amplia ciudadanía entró en contradicción con las estructuras socio-políticas heredadas de la colonia y con el nuevo proceso social y político generado por la independencia. Se fueron ejecutando sucesivos recortes a la amplia y concesiva institución de la ciudadanía de la primera hora. La inmensa mayoría de la población quedó por fuera de la ciudadanía y la estructura socio-política y económica continuaba desigual. La definición de la ciudadanía republicana fue profundamente influenciada por formas de diferenciación social y racial que implicaba limitar las promesas revolucionarias de igualdad de derechos.

En el marco de la doctrina dominante del constitucionalismo liberal las propuestas se caracterizaron por una gran moderación: se trataba de ordenar y racionalizar lo existente, antes de destruir lo viejo y construir lo nuevo. Se reconocía que el fundamento del orden político no podía ser otro que la voluntad popular, pero se la mediatizaba estableciendo requisitos para ejercer el sufragio: nivel de ingresos, propiedad, origen racial, género, educación, o alternativamente con asambleas de distintos grados. Esto provenía tanto de un implícito rechazo del igualitarismo social, justificado con “la ignorancia de las masas”, como del interés por impedir que las divisiones facciosas, que normalmente surgían en el seno de la élite y sus sectores periféricos, pudieran manipular a su favor estos mismos sectores populares. De esta forma se retomaban las fórmulas políticas del constitucionalismo liberal español de 1812 y 1820, es decir, una peculiar adaptación del modelo británico a la tradición española. Abundaron en los textos constitucionales los Consejos de Estado, los vetos suspensivos y el centralismo, aunque en Hispanoamérica se puso más énfasis que en España, en las atribuciones del poder central.

En el curso de hacer inteligible la forma en que tales conceptualizaciones se han construido varias preguntas se abren a la investigación: ¿De qué manera influyeron las diferentes experiencias coloniales en el desarrollo de los conceptos de ciudadanía, pueblo y nación en los países bolivarianos? ¿De qué forma se concibió la idea de ciudadanía, pueblo y nación en los diferentes proyectos políticos independentistas? ¿De qué forma los conceptos de ciudadanía, pueblo y nación, incorporaron, ignoraron o excluyeron de su proceso significante a los grupos subalternos marginados del goce de derechos civiles desde la época colonial, como fueron las mujeres, los grupos indígenas y los afrodescendientes? Las respuestas a estos interrogantes puedan arrojar resultados que incentivarán el análisis comparativo a nivel regional de los desarrollos socio-políticos y contribuirán al estudio de los desplazamientos de significación conceptual a través de

las fronteras. Igualmente, aportarán a la comprensión de la relación conflictiva de los grupos sociales subalternos con el proyecto del Estado-Nación.

En el caso del lenguaje político con que se inaugura la modernidad republicana en los países bolivarianos habría que analizar, en primer lugar, los mecanismos por medio de los cuales los diferentes componentes de una sociedad contribuyen a formar conceptualizaciones que generalmente son conflictivas, en el sentido ideológico y político señalado por el historiador alemán Reinhart Koselleck. La *Ideologización* de los conceptos hace referencia al proceso en el cual emergen distintas interpretaciones de los mismos; de esta forma pierden su significación universal y van adquiriendo un carácter más particular y específico según el contexto y los intereses de los grupos sociales. *Politización* consiste en la transformación que hace posible que los conceptos tiendan a ser utilizados con sentidos antagónicos por enemigos políticos. Koselleck ejemplifica su argumento con el concepto de *Republik* que de haberse utilizado como un concepto general (*res publica*) para referirse a todas las formas de gobierno, uso que encontramos en Bodino, se va convirtiendo en un concepto de partido –republicanismo– aspirando a ser el concepto de la única constitución legítima. De un concepto general se deriva un concepto con unas aspiraciones concretas, que crea expectativas, que crea una fuerza de integración y de movimiento, una fuerza de movilización.

El concepto de *ciudadanía* es denso por cuanto en él se aúnan pasado, presente y futuro. Es éste un ejemplo de un concepto que al transformarse remite a reivindicaciones o expectativas para el futuro, y así queda impregnado con una dimensión temporal. Con *Historización* o temporalización (*Verzeitlichung*) quiere Koselleck decir que los conceptos van expresando una sensibilidad hacia la dinámica temporal. La transformación consiste en que los términos estáticos tradicionales reciben un contenido emocional e ideológico, se cargan con una referencia teleológica que apunta hacia un futuro. Es gracias a este proceso que los conceptos se van cargando con expectativas, con aspiraciones de realización en el tiempo. Así ocurre con el concepto de *Emanzipation*. Era un término jurídico referido a la denominación estamental que posteriormente se convirtió en un concepto general de expectativas para el futuro, como un sinónimo de la voluntad de eliminar todo tipo de dominación y adquirir los derechos ciudadanos.

La premisa teórica que subyace a la *Begriffsgeschichte*, es que la historia se plasma en determinados conceptos. El enfoque de la *Begriffsgeschichte* empezó como una disciplina de la filosofía, dotada de un método propio dirigido al análisis de los conceptos de la historia de la filosofía postulado por el maestro de Koselleck, el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer. Metodológicamente la *Begriffsgeschichte* se desarrolla alrededor de cuatro consideraciones. Primero,

a través de la crítica de las fuentes históricas se investiga el uso de las palabras, se analizan los ámbitos concretos de donde se derivan históricamente significaciones políticas y sociales. Segundo, el principio diacrónico permite seguir el desarrollo de los contenidos de un concepto a lo largo del tiempo, y así establecer la duración social de una significación concreta. Sin embargo, la permanencia de una palabra a lo largo de los años no demuestra necesariamente que la situación concreta a la que ésta se refería se haya mantenido igual; de esta forma sólo el análisis diacrónico de los distintos niveles o capas de un concepto permite entender sus cambios estructurales a largo plazo. Tercero, el análisis semasiológico y onomasiológico, supone el estudio de las múltiples significaciones de una palabra y sus cambios; y el análisis de las diferentes denominaciones que aparecen para una situación real determinada. Cuarto, la distinción entre palabra y concepto establece que la palabra es portadora (*Träger*) de conceptos cuyo significado se deriva de su interrelación en una estructura lingüística. Hay ciertamente una tensión entre el concepto y la palabra que la historia conceptual alemana, la *Begriffsgeschichte* pone de manifiesto. Los conceptos están colgados de las palabras pero no toda palabra es un concepto político o social. El concepto es mucho más que una palabra; ya que ésta se convierte en concepto solo cuando encierra un conjunto de significados y experiencias sociopolíticas.

La metodología del historiador no puede prescindir del análisis del lenguaje que en determinado período se usaba para discutir sobre el Estado y la sociedad. Necesita determinar los grupos sociales y agentes políticos que fueron portadores de los conceptos que provocaban transformaciones en la estructura social. Estas transformaciones constituyen la historia de los significados de tales conceptos. Se hace necesario un análisis sincrónico de los conceptos combinado con un estudio diacrónico que siga la sucesión de los significados lingüísticos. La edición del diccionario *Geschichtliche Grundbegriffe* (conceptos históricos fundamentales), con Reinhart Koselleck como el editor principal, constituyó un decidido empeño de la *Begriffsgeschichte* por superar la tradicional "historia de las ideas" (*Geistesgeschichte*) entendida como una historia de concepciones de mundo que animan y unifican los aspectos espirituales de las sociedades y de las épocas, una historia desconectada de los grupos sociales y de las estructuras económicas y políticas. El objetivo de tal trabajo fue el de situar la "historia de los conceptos" en una nueva relación con la historia social que se ocupa de las realidades extra-lingüísticas que determinan las acciones. La *Begriffsgeschichte* se plantea expresamente la superación de las limitaciones del historicismo que aceptaba irreflexivamente las mismas fuentes utilizadas como el medio realmente adecuado para interpretar la experiencia histórica concreta. La *Begriffsgeschichte* pretende precisamente liberarse de estas limitaciones to-

mando en consideración la historia social y por lo tanto un material documental más amplio que le permite someter los conceptos de una época, sus significados y eventualmente cambios de significados, a un estudio crítico.

Entre la política y el lenguaje, a través de los cuales se conforma la argumentación y se transmite el pensamiento, se establecen estrechas relaciones. Sin conceptos no hay sociedad y no existe ninguna unidad para la acción política; además los conceptos, aunque captan contenidos políticos y sociales, no son sólo indicadores sino al mismo tiempo son factores y elementos activos de un determinado contexto. Los conceptos no sólo recogen la experiencia sino, por las expectativas que crean, contribuyen a modelarla trazando el horizonte y los límites de la experiencia posible. En este sentido, los conceptos emergen para dar significado a determinados hechos sociales, pero al mismo tiempo funcionan como catalizadores de la acción política, así abriendo o cerrando posibilidades para que ésta tome forma y tenga efecto. Por lo tanto, el análisis del lenguaje político, en un sentido amplio, no es un ejercicio interdiscursivo, sino que sirve al proceso de formación y enunciación de sujetos que dirigen la acción en la esfera política. La lucha política es también una lucha por los conceptos, una especie de guerra semántica, porque, tal como dice Koselleck, “agavilla la multiplicidad de la experiencia histórica y toda una suma de referencias objetivas teóricas y prácticas, estableciendo entre ellos una conexión que solo por el concepto se da y solo por el concepto se experimenta realmente”. El lenguaje lejos de ser un registro pasivo de las características estructurales de la vida social y política, está compuesto de conceptos que juegan un papel activo, ya que alrededor de éstos se articulan relaciones de poder cuyo objetivo es dirigir el accionar político.

El concepto de nación, por ejemplo, no lo podemos entender como el reflejo de una natural y “objetiva” realidad dada sino como una creación discursiva que puede tener amplias consecuencias reales. Apoyándose en los recursos que ofrece el lenguaje, los dominadores logran hacer pasar por “naturales” estas representaciones, de este modo los historiadores que asumen estas definiciones, tomándolas por naturales de forma acrítica, contribuyen a mantener esta dominación incluso si piensan combatirla. En la historia tradicional tiende a estudiar los grupos sociales como si fuesen entidades fijas, naturales y eternas, pero las categorías de identidad son construcciones arbitrarias e inestables, el producto de relaciones de poder fijadas en el lenguaje.

A menudo, la invención de la nación sirve al proyecto de construcción y legitimación del Estado. Sin embargo, el historiador alemán Manfred Kossok señala que en el surgimiento de “las naciones” hispanoamericanas después de la independencia las condiciones históricas hicieron que el Estado en formación funcionara

como el “instrumento institucional central para la ulterior consolidación de la nación”. El antropólogo inglés Benedict Anderson ha puntualizado que el nacionalismo describe su objeto usando tanto el vocabulario del parentesco como el del hogar con el objetivo de crear algo a lo que uno se sienta “naturalmente atado”; de esta forma el nacionalismo es adecuado al género, al parentesco, al color de la piel, o a todas aquellas cosas que no se escogen sino que por virtud de su inevitabilidad exigen adhesión y sacrificio. Los proyectos nacionalistas tienen como objetivo redefinir las características étnicas, religiosas y lingüísticas de una diversidad de colectividades en aras de una identidad común en una única nación, para lo cual manejan varios supuestos: la virtud de la ciudadanía de estado, la igualdad legal y la resocialización a través de procesos de educación y comunicación masiva que giran alrededor de nuevas formas de conciencia cívica. En efecto, un discurso nacionalista presenta a la vez un proyecto moderno de transformación de los valores tradicionales en favor de nuevas identidades y una reafirmación de los valores culturales “auténticos” enraizados en un presunto pasado común. Esta realidad ambivalente abre las puertas a un mundo de significados que pueden ser objeto de reactivación, reinterpretación o reinvención en coyunturas de crisis en la historia de las naciones-estado. Tales significados no están dados sino que son objeto de disputa por parte de diversos actores políticos quienes designan quién y qué es lo que constituye la nación, lo cual se refleja en las nociones de unidad nacional y demandas de soberanía, así como también en las relaciones que dan forma a un proyecto nacional.

Rosa Luxemburg (1876-1919) quien, como lo dijera Lenin, con su extraordinaria capacidad teórica voló alto como las águilas, señaló frente a la derecha socialdemócrata de sus tiempos:

> […] se usa el concepto de nación como un todo, como una unidad social y política homogénea. Pero ese concepto de nación es precisamente una de las categorías de la ideología burguesa que la teoría marxista ha sometido a una revisión radical, demostrando que detrás del vuelo misterioso de los conceptos se oculta siempre un contenido histórico concreto.

Un concepto como *nación*, no sólo registra la existencia dada de antemano de un ente fuera del discurso, sino que es un elemento que en el interior de la retórica política aglutina diferentes fuerzas y tendencias. La nación es una construcción discursiva definida por un grupo, comúnmente por una élite, que parte de diversos criterios que tienen como objetivo marcar diferencias, al mismo tiempo que otorgan un valor especial, una identidad, a aquello que diferencian. Estos criterios pueden ser étnicos, culturales, religiosos, idiomáticos o referirse a los derechos ciudadanos.

De los múltiples ángulos posibles de análisis de la ciudadanía, el histórico es indiscutiblemente necesario. A pesar de ser la ciudadanía una de las más viejas instituciones en la vida y filosofía política se ha argumentado en favor de la tesis de que pertenece a la política moderna y que tiene que ser vista como un producto de la "modernidad", como una consecuencia de las revoluciones norteamericana, francesa e industrial. En tal sentido, Bryan Turner afirma que la ciudadanía es el resultado de la progresiva desaparición de la sociedad feudal y por lo tanto directamente relacionada con el surgimiento de la sociedad moderna industrial capitalista. Considero que es posible cuestionar y problematizar esta tesis tanto en el sentido temporal como espacial.

No es fácil captar la institución de ciudadanía en una sola y exhaustiva definición. La historia ha sido testigo de una amplia variedad de formas de ciudadanía con diferentes objetivos, derechos y obligaciones. Muchas veces se identifica ciudadanía y democracia pero ella no puede ser definida en *stricto sensu* en relación a la democracia. Por cierto, si la ciudadanía ha sido asociada con instituciones o ideas democráticas también ha sido posible encontrarla en regímenes no democráticos. Ha sido factible entonces, por un lado, combinar la institución de ciudadanía con una gran variedad de formas de organización política, así como con diferentes sistemas de valores éticos.

La ciudadanía puede implicar tanto privilegios como exclusión. De hecho una de sus funciones ha sido la de ser una medida discriminatoria que ha determinado los limites en los cuales se ejercen los derechos de unos grupos y de los que se excluyen otros. La ciudadanía puede unir individualismo y corporativismo, es posible combinarla con individualismo en tanto es un derecho especial, o un conjunto de privilegios que pertenecen a un hombre y no a otro. De este modo la diferenciación ha sido uno de los rasgos distintivos de la ciudadanía; pero también puede poner énfasis en la corporación, en la dependencia con la comunidad que es la base de la identidad de cada uno.

Cuando Aristóteles hizo de la ciudadanía objeto de una reflexión teórica, en el tercer libro de su *Política*, ya había sido una institución establecida durante centenares de años. A partir del siglo V la ciudadanía era una de las instituciones fundamentales que daba forma a la vida en la *polis*, fue decisiva no solamente para el desarrollo de las ciudades-estado sino también para la concepción sobre el individuo y para la comprensión de lo que significaba ser "griego". La comunidad de ciudadanos era algo primario, y en cierta medida, era la que creaba y formaba la personalidad individual y su bienestar, por lo tanto, era el objeto natural y evidente de consideración y preocupación del individuo. Aristóteles dice al respecto de la *philía* en su Política:

> […] los legisladores deben ocuparse principalmente de instaurar entre los ciudadanos la *philía* (que no es una "amistad" desdibujada sino el afecto en el sentido fuerte del término), ya que donde se encuentra la *philía* la justicia no es necesaria.

Empero, no se puede pasar por alto el hecho de que no sólo desde su evolución histórica, sino ya desde su emergencia como idea, la *polis* hacía irrealizable la justicia. Esta resultaba un ideal imposible de cumplir toda vez que se definía la *polis* a partir de una ciudadanía excluyente, que dejaba de lado a la mayor parte de la población: mujeres, esclavos y extranjeros. En la tragedia *Antígona* de Sofócles la aparición "indebida" de una mujer en el escenario en el cual el orden dominante supone que no forma parte, transforma en modo de exposición la relación desigual soberano-súbdito que caracteriza al régimen creontino. Así hace Antígona cuando se presenta frente a Creonte como una igual frente a un igual, no como una súbdita sino como una ciudadana donde no las hay. Es decir, que demuestra la contradicción de la institución de la ciudadanía de la polis que excluye su género. Ella muestra a "las mujeres", como necesariamente incluidas en la igualdad del *demos* y al mismo tiempo como radicalmente excluidas.

Sócrates enseñaba que la naturaleza de la mujer es tan propia para la guarda del Estado como la del hombre y que el ciudadano tenía que seguir su propia consciencia y no los dictados de la ley. Para él hay que desobedecer las leyes si son injustas; la justicia y la vida forman una unidad ontológica siendo la justicia el "principio mismo" de la vida. Sin ella la vida se destruye, pura y simplemente. Porque sólo el "bien" –*eu,* en griego– hace posible vivir. Ser crítico es una virtud en el sentido griego del término, es la única forma de vivir con dignidad. Sócrates es capaz de utilizar un discurso racional, éticamente valioso, sutil y bello: pero a diferencia de los sofistas puede utilizar la *parresía,* es decir, hablar verazmente y libremente porque lo que dice concuerda precisamente con lo que piensa, y lo que piensa concuerda exactamente con lo que hace. Sócrates revela la verdad al hablar, es valiente en su vida y en su discurso y se enfrenta a la opinión de sus oyentes de forma crítica. Sócrates es un ateniense que "hace las cosas de la política", que se opone a todo lo que se hace en Atenas con el nombre de política. Para Sócrates, mientras la justicia esté ausente, la injusticia se expande y se multiplica. De allí su llamado a emprender una lucha contra ésta y por aquélla.

Lo que distingue la política en la *polis*, de otras formas de convivencia humana que los griegos conocían, era la libertad para los ciudadanos. Esa libertad, que consistía en no ser dominado por otra ciudad o por los que gobiernan, era fundamental. Lo político para los griegos antiguos se centra en la libertad, comprendida como un espacio en que cada cual se mueve entre iguales. Sin igualdad no hay libertad. La libertad era un estado donde la distinción entre quien gobierna

y quien es gobernado se había borrado, una *isonomía* en la cual también quien gobernaba sobre otros se consideraba como no libre. Ningún déspota político podría disfrutar de la libertad, pues libre se podía ser solamente en el círculo de iguales. A través de dominar a otros se habría privado de iguales cuya compañía era una condición para la realización de la libertad. Escuchamos de la tragedia de *Antígona* una parte breve del fuerte litigio entre Creonte y su hijo Hemón. Empieza el primero diciendo:

> –¿Es una buena acción, acaso, tener clemencia con los sediciosos?¿Nos va a decir la ciudad lo que debemos ordenar? ¿Para quién, sino para mí mismo, debo gobernar esta tierra?
>
> –No hay ciudad que sea de un solo hombre.
>
> –¿No se estima que la ciudad es de quien tiene el poder?
>
> –Solo, podrías mandar bien en una ciudad desierta.

Cuando Denis Diderot, a mediados del siglo XVIII, escribió su artículo sobre ciudadanía para la *Enciclopedia* explicaba y discutía el concepto a partir de la *polis* antigua. Rousseau, por su parte, admiraba la ciudad-estado de la *polis* griega y de su natal Ginebra que transfigura en la reencarnación de las venerables y virtuosas instituciones y tradiciones de la Antigüedad greco-romana. El único gobierno popular, según Rousseau, es el que toma la forma de la democracia directa, en la que los ciudadanos pueden estar presentes en la asamblea comunal, legislando como hicieron los antiguos griegos y romanos.

Desde los griegos el concepto de ciudadanía ha sido objeto de una variedad de definiciones. No existe un modelo uniforme o dominante de la ciudadanía. Una variante del ciudadano moderno *le citoyen* nace con la Revolución Francesa, lo central del concepto de ciudadanía de 1789 fue la idea de que cualquier hombre podía ser ciudadano de Francia a condición de que aprendiera el lenguaje y obedeciera las leyes francesas. El ciudadano fue también el hombre armado, aquel convocado, en *La marsellesa*, a las armas. Con miras a la unidad nacional en torno a la Revolución, se sustituyeron los términos señor y señora por los de ciudadano y ciudadana.

La integración de las mujeres sustentada en el ejercicio de la ciudadanía en el interior de un estado soberano, ha seguido una trayectoria diferente de la experiencia masculina. Carole Pateman considera que la sociedad civil moderna "está construida a través de la 'original' separación entre el mundo público civil moderno y la moderna esfera familiar conyugal". La autora interpreta la transición desde el mundo tradicional al moderno como "un cambio desde una forma tradicional y paternal de patriarcado a una nueva forma específicamente moder-

na y fraternal: la sociedad patriarcal civil". Se entiende así, que los conceptos de ciudadano y de sociedad civil deben ser leídos en masculino a pesar de que las mujeres ya son ciudadanas en las "democracias liberales", en las cuales su ciudadanía formal se inserta dentro del poder patriarcal.

Las concepciones actuales sobre la ciudadanía son el resultado de siglos de reflexión, de debate y de muchos intentos de teorización que han partido de diferentes perspectivas dando un espesor histórico a esta noción. En esta trayectoria podemos distinguir dos diferentes tipos de modelo de ciudadanía. La primera, que tuvo su apogeo durante la *polis* griega, la temprana república romana y la comuna medieval, es de escala reducida, diferenciada jerárquicamente, y limitada a una minoría masculina, sin embargo, se caracterizaba, a pesar de sus variaciones, por una participación activa. El otro tipo de ciudadanía está basado en el nacimiento o la residencia dentro de un estado territorial, el cual ha conquistado terreno durante los últimos siglos.

El Estado moderno y su ciudadanía es en mayor grado de lo que normalmente se quiere reconocer, un legado de un desarrollo que vía la Ilustración y el Despotismo Ilustrado pasando por la época revolucionaria y por el Estado burocrático, nos ha conducido a la llamada democracia de hoy; una "democracia" de ciudadanos sin participación activa. Hacia finales de la época medieval comenzó un proceso que gradualmente transformaba al individuo político activo, "el ciudadano" en un sujeto pasivo, en un "súbdito" del Estado absolutista que ha dejado mucho más en herencia al Estado moderno y a su forma de ciudadanía, no participativa, que lo que queremos aceptar. Las revoluciones políticas a finales del siglo XVIII efectuaron un movimiento terminológico que aparentemente va en una dirección opuesta a la tendencia y trayectoria que he señalado, cuando reemplazaron el término súbdito con el término ciudadano. Innegablemente este cambio en el discurso político está asociado a un punto de ruptura real en la historia de la institución. Está relacionado a la transición a un segundo y moderno modelo de ciudadanía, pero esta discontinuidad revolucionaria, sin embargo, no debe impedirnos ver una continuidad tal vez más profunda y fundamental en el desarrollo del Estado.

Gradualmente la ciudadanía, después de los éxitos en la lucha por el sufragio de los movimientos obrero y feminista, ha asumido o ha tomado forma y carácter de universal y no diferenciada, por lo menos en principio. Lo típico o característico es, sin embargo, que estas conquistas en cuanto la extensión e inclusión de la ciudadanía, a menudo han sido acompañadas por un vaciamiento de su significado más profundo. El sujeto, por cierto, se volvió de nuevo ciudadano pero en un mundo de aparatos de estado crecientes y reforzados que a través de sus

técnicas específicas produjeron un ciudadano disciplinado, lo cual implica entender a la ciudadanía como un proceso de subjetivización y personificación que regula, enseña y forma al ciudadano. Tal como señala Agamben en su trabajo *Homo Sacer: El poder soberano y la nuda vida*:

> Es como si, a partir de un cierto punto, cualquier acontecimiento político decisivo tuviera siempre un doble faz: los espacios, las libertades y los derechos que los individuos conquistan en su conflicto con los poderes centrales preparan en cada ocasión, simultáneamente, una tácita pero creciente inscripción de su vida en el orden estatal, ofreciendo así un nuevo y más temible asiento al poder soberano del que querían liberarse.

La ciudadanía liberal está fundamentada en una corriente central para la modernidad, que concibe al hombre como un individuo que libre e independientemente toma decisiones sobre su propio destino y con su voz política contribuye al bienestar de la sociedad. En lo fundamental es esta imagen del ciudadano la que se ha convertido en un ingrediente importante para la fórmula a través de la cual las sociedades occidentales se conciben a sí mismas. Al mismo tiempo es evidente que esta idea presupone un ciudadano que es *introuvable*, que apenas podemos encontrar, y que los Estados probablemente considerarían como un problema si llegara a aparecer.

Fue bajo el signo de la colectividad de individuos autónomos que la modernidad hizo su entrada en América Latina. Nada más apropiado entonces que indagar en los supuestos del imaginario liberal. La maniobra del poder que es peculiar del liberalismo se centra en otorgar libertad, igualdad y representación a sujetos abstractos en vez de a sujetos concretos. Así, el sujeto es idealmente liberado o emancipado a través de su ungimiento como persona abstracta, un ser humano formalmente libre e igual, y es re-subordinado en la práctica a través de los constituyentes materiales que constriñen su libertad. El Estado liberal deja a su hombre ideal a la merced de los verdaderos poderes que lo constriñen y lo subyugan. El falso universalismo del Estado presupone y refuerza poderes sociales estratificantes. El Estado constitucional liberal se basa en relaciones sociales no igualitarias y despolitizadas. Dominada por una perspectiva racionalista, individualista y universalista, la visión liberal es incapaz de aprehender el papel constitutivo del antagonismo. El núcleo de la concepción imaginaria liberal está ocupado por individuos autónomos que constituyen la política liberal, y, al mismo tiempo, se construyen a través de esa política. La “primera persona” de esa cultura liberal se convierte caprichosamente en el “nosotros universal” para justificar los patrones de juicio y pautas de acción. El “nosotros” deviene impersonal y el nuevo artefacto sociocultural es el individuo. Este no en cuanto ciudadano como en la tradición aristotélica sino el *individuo qua individuo* de la sociedad liberal.

La figura central del liberalismo es ontológicamente ambigua. Imaginemos por un momento otros puntos de partida, otros presupuestos. Si por un lado, dejamos de considerar la libertad del individuo como algo dado, preexistente y poseedor de un don "natural" tal como la doctrina liberal presupone, y, en su lugar, vemos los sujetos políticos como efectos de una multiplicidad de acciones gubernamentales que promueven la construcción del individuo como un ser "racional y responsable", entonces tanto la libertad como la autonomía, es decir las bases del liberalismo, se relevan como supuestos abiertos a cuestionamiento. Los sujetos emergen a partir de tecnologías de subjetivación a través de las cuales los individuos son instruidos y la persona asume su forma social. Por lo tanto, tenemos que preguntarnos ¿qué queda de la libertad individual y de la autonomía personal? Si renunciamos a una visión trascendental del sujeto y privilegiamos una en la que éste pueda ser entendido como condicionado, por lo tanto, no como constituyente sino como constituido por y en el juego mismo de las relaciones sociales, entonces la función *a priori* privilegiada y fundacional de la doctrina liberal debe ser problematizada.

Hay que descentrar el enfoque de la ciudadanía con relación a la tradición universalista de raíz liberal que supone sociedades homogéneas. El discurso universalista siempre es desplegado estratégicamente por el dominante quien –tal como lo expresa Carlos Marx y Friedrich Engels en su *Ideología Alemana*– da a sus ideas "la forma de universalidad y las representa como las únicas racionales y universalmente válidas". Esta tradición liberal está hoy seriamente cuestionada debido a su carácter etnocéntrico y porque es en realidad un falso universalismo que se presta a los intereses de un capitalismo y un imperialismo global.

El artículo tercero de la Constitución de 1991 en Colombia declara que la soberanía radica en el pueblo de la cual emana el poder público. De aquí se desprende que el pueblo ejerce la soberanía de forma inequívoca, sin embargo, durante dos siglos de nuestra historia republicana, la distancia entre la realidad socio-política marcada por formas extremas de exclusión y la retórica acerca de "la ciudadanía" y el "pueblo soberano", sólo se ha ido profundizando. Tras el carácter emancipatorio que se le ha querido atribuir a la Constitución de 1991, se esconde un proyecto de exclusión hegemónica cuyo fin es perpetuar un esquema de dominación, mimetizándolo mediante figuras como Estado de Derecho y "democracia participativa". El jurista, Oscar Mejía Quintana afirma que la Constitución de 1991 no es representativa de la totalidad de formas de vida que se encuentran en Colombia. De ahí que el acrecentamiento del conflicto armado es sintomático del inconformismo y discriminación social que no se resolvió, y que no se puede superar meramente por medios constitucionales. Se hace necesario explorar y definir un modelo que verdaderamente incluya los sectores de los que prescindió:

> […] de lo contrario institucionalmente seguiríamos prolongando la constitucionalización del engaño, la hegemonía ideológica y la dominación histórica que las élites colombianas quisieron hacer con una Constitución que quiso ser la esperanza de un renacer y una reconciliación nacionales y que, por no poder concretarlo, terminó perpetuando el esquema de subordinación que pretendió superar, profundizando la crisis de la que no parece que podamos salir.

Como ha afirmado Louis Althusser, sin una crítica de los "conceptos inmediatos, en los que toda época piensa la historia que ella vive, se permanece en el umbral de un verdadero conocimiento de la historia, prisionero de las ilusiones que éste produce en los hombres que la viven". Las palabras de Althusser tienen honda significación en relación al mito de la llamada democracia colombiana. Aquellos ciudadanos libres, iguales y activos –como al principio de la República fueron proclamados todos los colombianos– han estado de hecho, ausentes de lo que en Colombia se llama "el país político".

En las repúblicas independientes latinoamericanas el discurso del liberalismo ha sido dominante hasta ahora. Las constituciones latinoamericanas están moldeadas sobre la matriz de las constituciones liberales de tradición francesa y norteamericana. Toda discusión sobre la ciudadanía debe partir de un replanteamiento de los fundamentos de esta tradición. Tal replanteamiento debe reflejarse en propuestas que orienten no sólo el debate teórico, sino la práctica de una ciudadanía que, sobre la base de problematizar los principios liberales y etnocéntricos, nos permita imaginar caminos diferentes.

Tal como ha señalado el filósofo francés Jacques Rancière en su *La Mésentente: Politique et philosphie*, hay política verdadera cuando la contingencia igualitaria interrumpe el orden de dominación. Las masas sin propiedades se identifican como un sujeto cuando en oposición a aquellos que las poseen rompen con la inexistencia a la cual han sido relegados. De la Atenas antigua a la Colombia contemporánea, el partido de los ricos no ha dicho sino una sola cosa: *no hay parte de los que no tienen parte.* Pero es a través de los sin nada que la comunidad existe como comunidad política, porque la política surge cuando el orden de la dominación es interrumpido por *los que no tienen parte*. La política deshace divisiones, cambia el destino de un orden, sólo existe por la efectivización de la igualdad de cualquiera con cualquiera. Existe cuando la ley cambia de estatuto por la adición de la igualdad. La *isonomía* ateniense significa que el sentido de la ley consiste en representar la igualdad, es decir, la idea de que la ley específica de la política es una ley fundada sobre la igualdad que se opone a toda ley de dominación. La democracia es un acontecimiento singular que produce una ruptura con el orden consensual e instituye y crea un litigio a través de una reconfiguración que reivindica la igualdad.

Necesitamos una identidad política que no esté fundamentada en un estatus legal en el Estado-Nación, sino en una identificación con la *res pública* basada en una solidaridad y una responsabilidad que encuentran sus fuentes en aquellos afectos y pasiones que desempeñan un papel decisivo en la construcción de valores democráticos. La lealtad a la democracia depende de "un apasionado compromiso con un sistema de referencia" que, tal como lo expresa Ludwig Wittgenstein, "sea en realidad una forma de vida". Se trata de construir un modo de *disposición* de la comunidad política irreductible al marco jurídico-institucional del Estado y sus aparatos represivos. Al extinguirse estas formas estatales serán sustituidas por formas de autoadministración social. La verdadera vocación política del ciudadano no consiste en su adscripción a un Estado sino en su libre pertenencia y participación en una comunidad política de iguales.

Este libro se publicó en Bogotá, Colombia,
en el año 2013, con la dirección gráfica
de *Común Presencia Editores*.

El Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas (DIE-UD), en su compromiso por contribuir con la construcción de conocimiento disciplinar, pedagógico y cultural, así como el de aportar en el análisis y formulación de políticas públicas en educación, ofrece el seminario *Miradas Contemporáneas en Educación: algunos puntos claves para el debate*. Este tiene como propósito constituirse en un escenario constructivo, destinado a la reflexión, y al estudio permanente en torno a los temas y problemas contemporáneos de la educación, así como para la observación e incidencia en la formulación de políticas pedagógicas, aportando elementos críticos a los procesos que actualmente se adelantan al interior de la Universidad, en el plano distrital, nacional y latinoamericano.

Serie Miradas Contemporáneas

UD Editorial

9 789588 832005